



# **Invention d'une écriture de recherche en didactique du français**

Bertrand Daunay

## **► To cite this version:**

Bertrand Daunay. Invention d'une écriture de recherche en didactique du français. Education. Université Lille 3, 2007. <tel-01365868>

**HAL Id: tel-01365868**

**<https://hal.science/tel-01365868v1>**

Submitted on 15 Sep 2016

**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.



HAL Authorization

**UNIVERSITÉ LILLE 3 – CHARLES DE GAULLE**  
**UFR DE SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

**Bertrand DAUNAY**

**INVENTION D'UNE ÉCRITURE DE RECHERCHE  
EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS**

**Note de synthèse des travaux  
présenté en vue de l'habilitation à diriger des recherches**

**Soutenance publique  
le 29 mai 2007**

**JURY**

M. Jean-Louis Dufays, professeur à l'université de Louvain la Neuve  
M. François Jacquet-Francillon, professeur à l'université Charles-de-Gaulle Lille 3,  
président  
M. Yves Reuter, professeur à l'université Charles-de-Gaulle Lille 3, garant  
Mme Françoise Ropé, professeure émérite à l'université de Picardie  
M. Bernard Schneuwly, professeur à l'université de Genève

Le document reproduit ici est le document original de la note de synthèse, en intégralité.

# Remerciements

Mes remerciements vont tout particulièrement

à Hubert Vincent, qui m'a aidé à lire ;

à Isabelle Laborde-Milaa, qui m'a aidé à me lire ;

à Marie-Michèle Cauterman, qui m'a aidé à écrire ;

à Yves Reuter, qui m'a aidé à m'écrire ;

à Malik Habi, qui m'a aidé à vivre.

# Sommaire

<b>Introduction .....</b>	<b>4</b>
<b>1. Engagement et recherche.....</b>	<b>9</b>
1.1. Des espaces de discours.....	10
1.2. L'ethos militant.....	28
1.3. De l'imbécile .....	47
<b>2. Français et littérature .....</b>	<b>69</b>
2.1. Une didactique de la littérature ? .....	70
2.2. Les fondements d'une approche didactique de la littérature.....	86
2.3. Penser les pratiques d'enseignement de la littérature .....	101
<b>3. Conceptions de la didactique .....</b>	<b>117</b>
3.1. Objets d'enseignement et de recherche .....	118
3.2. Types de recherches en didactique .....	144
<b>Conclusion .....</b>	<b>169</b>
<b>Bibliographie, annexe, tables .....</b>	<b>171</b>

# Introduction

## ***Invention* d'une écriture de recherche ?**

*Invention* est à entendre ici au sens rhétorique du terme. L'invention est *découverte* plus que *création*, comme le rappelait Roland Barthes dans son article sur « l'ancienne rhétorique » de 1970 : « Tout existe déjà, il faut seulement le retrouver : c'est une notion plus "extractive" que "créative" [...] L'*inventio* est un cheminement » (1970/2002, p. 564). Tel est mon projet : décrire le *cheminement* qui m'a amené à découvrir l'écriture de recherche et à m'y installer au point de croire possible aujourd'hui d'en proposer une vue synthétique. Si le sens de ce mot est ici explicité, pour ainsi dire *de re*, il peut l'être aussi *de dicto*, si l'on comprend cette invention comme un *inventaire* (pour employer le mot de Reboul, 1991, p. 65) de ce qui constitue mon écriture de recherche.

C'est en référence à mes récents travaux sur l'écriture d'invention que j'emploie ce terme dans le titre de ce travail, sachant qu'« *inventer* n'est pas d'un autre ordre que *se souvenir* » (Rancière, 1987, p. 45)<sup>1</sup>. L'emprunt de ce mot, ainsi que celui de quelques autres notions de rhétorique pour décrire mon écriture et le fait même de m'intéresser aux formes et aux effets possibles de cette écriture, est une manière d'hommage au retour du rhétorique auquel on peut assister actuellement dans l'enseignement comme dans la didactique du français et auquel je contribue, à la place qui est la mienne, par mes recherches<sup>2</sup>.

Description d'un cheminement d'écriture et inventaire des caractéristiques de cette écriture – entendue comme *forme* et comme lieu d'élaboration d'une réflexion : tels sont les deux objectifs que vise l'approche synthétique de mes travaux.

Parmi ces derniers, dont j'établis le répertoire complet à la fin de ce tome (p. 212), j'ai effectué une sélection que je voudrais justifier ici. Outre les deux ouvrages publiés après ma thèse (Daunay, 2002a [DOC. A] et 2002b [DOC. B]) et le rapport de recherche sur

- 
1. En introduction de ma thèse sur la paraphrase, j'écrivais, sans alors employer le mot *invention*, mais pour (déjà) relativiser l'autonomie de mon propos : « Une recherche sur la paraphrase aide à mieux comprendre combien tout discours est travaillé d'autres discours » (Daunay, 1999d, p. 17). J'évoquais également, en exergue d'un chapitre (*ibid.*, p. 79), « cette forme très particulière d'invention "originale" qui consiste surtout à retravailler les matériaux d'autrui » (Jack Goody, 1977/1979, p. 205).
  2. Dans les derniers mots de la conclusion d'un de mes ouvrages sur la paraphrase, m'interrogeant sur les raisons de mon intérêt pour la paraphrase, je le mettais en relation avec d'autres faits didactiques du moment, en posant la question : « *Un retour du rhétorique ?* » (Daunay, 2002b [DOC. B], p. 215) Évidemment, dans la présentation de la recherche sur l'écriture d'invention, je ne pouvais manquer de rappeler que « c'est à la rhétorique qu'il faut emprunter les outils conceptuels pour déterminer la notion d'invention » (Cauterman, Daunay *et al.*, 2004 [DOC. C], p. 8).

l'écriture d'invention (Cauterman, Daunay *et al.*, 2004 [DOC. C]), j'ai sélectionné et rassemblé – par ordre chronologique – les articles et communications (produits avant et après ma thèse) qui étaient les plus représentatifs de mon rapport à l'écriture de recherche.

Les travaux produits après la thèse ont été sélectionnés parmi ceux qui obéissaient aux lois de la sélection universitaire, autrement dit lorsqu'ils étaient publiés dans des revues ou des actes de colloques bénéficiant d'un comité scientifique (documents 13 à 32)<sup>3</sup>.

La présence de travaux produits avant la thèse ne s'explique pas par le souci d'une collation extensive... Certains d'entre eux (documents 7, 9, 10, 11) ont été rédigés dans le cadre même du travail de thèse<sup>4</sup> et sont intéressants ici à titre de témoignage de l'évolution de l'écriture entre l'émergence d'une problématique et son traitement final ; d'autres (documents 2 et 3), écrits pourtant avant le projet de thèse mais plus tard intégrés en partie à celle-ci<sup>5</sup>, témoignent quant à eux du cheminement qui mène de la rédaction d'articles dans une revue militante (*Recherches*) à leur intégration dans une écriture de recherche. Ils serviront de pierre de touche à l'analyse des autres travaux (documents 1, 4, 5, 6, 8, 12)<sup>6</sup> et à l'une des problématiques que veut développer cette synthèse : le lien qu'entretiennent écriture de recherche et écriture professionnelle ou militante. Mais la présence de ces travaux – sélectionnés en raison de leur entrée théorique, fût-elle embryonnaire – s'explique aussi par ma volonté d'interroger la permanence des objets théoriques abordés dans mon parcours professionnel de didacticien. La (relativement) longue durée est nécessaire au projet que je me suis assigné de penser mon cheminement et de faire l'inventaire de ce qui caractérise mon écriture de recherche, qu'il s'agisse des objets traités ou de leur traitement.

Autrement dit, je prends en compte, dans l'approche à la fois *rétrospective* et *prospective* que représente une note de synthèse, l'ensemble de mes écrits relevant de la recherche, avant même que je ne sois institutionnellement chercheur<sup>7</sup>. Si l'on prend comme point de départ l'année 1990, date de l'article que j'ai choisi comme premier témoignage de mon entrée en recherche, on peut représenter par la frise suivante mes diverses activités institutionnelles – que j'ai accompagnées d'un travail continu de recherche, dont témoignent les travaux reproduits que je prends comme source de ma réflexion actuelle :

3. Le document 12 (Daunay, 200b) n'est qu'en apparence une exception : publié après la thèse dans une revue sans comité de lecture (*Recherches*), il a été produit avant... Je le conserve parce qu'il intéresse mon propos d'ensemble, notamment dans la première partie. Parmi les articles d'après la thèse qui obéissaient aux critères universitaires, je n'ai pas reproduit ceux qui étaient trop en redondance avec des écrits publiés ailleurs : c'est le cas de Daunay (2000a ; 2004d ; 2004e ; 2005e, à paraître *b*), de Daunay, Denizot Nathalie (2004) et de Daunay, Delcambre (2006). Par ailleurs, il faut préciser que certains articles ou communications reproduits dans le dossier de textes se retrouvent, plus ou moins modifiés, dans le rapport de recherche sur l'écriture (Cauterman, Daunay *et al.*, 2004 [DOC. C]) : 2003b [doc. 16] ; 2003c [doc. 17] ; 2005d [doc. 22] ; 2006a [doc. 24].
4. Les trois premiers ont été publiés dans des lieux de recherche universitaires, le dernier est référencé dans la banque de données DAF, ce qui peut être un signe de reconnaissance de son caractère scientifique.
5. Ils sont également répertoriés dans la banque de données DAF.
6. Les seuls, si l'on tient compte des deux notes qui précèdent, à ne pas relever strictement de l'écriture universitaire, en ce qu'ils n'ont pas été visés par un comité scientifique ni répertoriés dans une banque de données scientifique. Parmi ceux-ci, le premier de mes articles que je perçois, rétrospectivement, comme relevant d'une écriture de recherche en didactique date de 1990 (Daunay, 1990b [doc. 1]). J'avais, préalablement, écrit 5 articles dans la même revue *Recherches*, dont trois en collaboration : Daunay, Lusetti (1987 ; 1988a ; 1988b) ; Daunay (1988a ; 1988b). Si je perçois cet article comme le premier à relever d'une écriture de recherche – certes très embryonnaire, c'est pour des raisons *internes* à l'article lui-même, malgré un *positionnement énonciatif* assertif (étayé par quelques références théoriques employées comme autant d'arguments d'autorité) : on y reviendra ci-dessous plusieurs fois ; mais c'est surtout en fait pour des raisons *externes* : cet article a été cité – et c'est le premier à ma connaissance – dans un article d'une revue scientifique (Reuter, 1992a, p. 14, n. 11) et c'est l'époque où j'envisageais de faire un DEA en sciences de l'éducation, même si j'ai finalement reporté de quelques années ce projet : mais cela signale une certaine volonté d'« entrer en recherche ».
7. Ce que je suis depuis mon élection comme maître de conférences à l'IUFM Nord – Pas-de-Calais, en 2000.

enseignant	collège	lycée	IUFM	université
formateur	MAFPEN		IUFM	
chercheur			IUFM	université
	1990	1992	1995	2000
				2004

### 1. Positions institutionnelles

C'est à la condition de ne pas négliger le travail de recherche que j'ai menée dans d'autres conditions que celle de chercheur que je peux réfléchir à l'invention d'une écriture de recherche – au double sens, je le rappelle, de *cheminement* et d'*inventaire*.

## Dispositions

J'ai choisi de construire cette note de synthèse en trois axes problématiques. Il ne s'agit pas d'axes thématiques exclusifs, mais de divers points de focalisation pour la description de mes domaines de recherche en didactique ; autrement dit, chaque axe dessine une perspective différente dans l'approche de mes travaux.

Néanmoins, ils ont également une certaine dimension chronologique, dans la mesure où, de la première à la troisième partie, apparaîtra une inflexion progressive des premiers aux derniers travaux. On verra que chacune des parties couvre l'ensemble de mes recherches, mais que chaque problématique traitée accentue l'attention portée à un moment particulier de mon parcours. C'est que ma réflexion métathéorique s'est engagée selon cette logique thématico-chronologique :

1) Interroger le couple *engagement et recherche* (première partie) s'imposait à mes yeux comme problématique de départ parce qu'elle ramène aux origines de mon écriture de recherche – comme, d'ailleurs, il faut le souligner, aux origines de la didactique du français. Le retour sur la question de l'engagement militant en didactique sera évidemment théorique, mais donnera par force une importance plus grande aux premiers écrits, qui s'inscrivent dans ce cadre, même si mon intention est de montrer que l'aspect militant n'est pas incompatible, à certaines conditions de *formes discursives*, avec l'écriture de recherche.

2) Le lien s'établit assez logiquement avec la deuxième partie, *littérature et français* (deuxième partie), dans la mesure où la problématique en jeu ici relève d'un choix *a priori* de ne pas considérer l'approche de la littérature comme distincte de l'approche de la matière « français » dans son ensemble ; or ce choix initial est de nature idéologique et dépasse la didactique du français pour renvoyer au contexte institutionnel : on *choisit* de se nommer professeur de *lettres* ou de *français*, comme on *choisit* de se nommer didacticien de la *littérature* ou du *français*. Mais mon approche de la question, sans jamais nier sa dimension idéologique, s'est peu à peu déplacée sur le terrain épistémologique – et c'est cet aspect que je développerai, notamment en présentant un essai de synthèse des recherches didactiques sur la littérature.

3) Il s'agira, pour finir, d'interroger dans mon parcours mes *conceptions de la didactique* (troisième partie), par l'examen de mes objets et de mes méthodes de recherche. Dans cette réflexion plus générale, de nature épistémologique et méthodologique, si des références seront possibles à mes premières productions, ce seront là plutôt mes choix théoriques récents qui seront privilégiés, et la dimension prospective de la réflexion, présente également dans les précédentes parties, sera ici dominante.

## Quelques choix d'écriture

Cette note de synthèse est totalement originale, en ce sens qu'elle a été produite dans le cadre de mon habilitation à diriger des recherches. Elle peut cependant, par endroits, donner l'impression d'un *collage* de textes divers : ce n'est pas le cas, mais l'impression peut tenir au choix que j'ai fait de varier les approches et les tons. Cette dissonance peut particulièrement apparaître dans certains passages :

- la section 1.2.1, « La construction d'une image du praticien militant », consiste en une analyse du discours de mes premiers écrits, par rapport auxquels je me mets en extériorité : pour ce faire, je m'exprime en masquant le *je* du locuteur, au profit de celui de l'énonciateur des articles analysés, choix énonciatif qui induit une forme d'écriture assez différente du reste de la note de synthèse ;

- la section 1.3.1, « La culture du mépris », se présente comme une étude nouvelle, non directement issue de mes anciennes recherches : alors que la plupart de mes réflexions, dans cette note de synthèse, tissent des liens avec mes écrits antérieurs, je présente ici, sous une forme un peu différente, un projet de recherche, que j'amorce par une première approche ;

- la deuxième partie, « Français et littérature », se veut une tentative de synthèse des approches didactiques de la littérature : au cours de mon écriture cette étude s'est transmuée rapidement en une véritable synthèse obéissant aux lois du genre<sup>8</sup> ; si le premier chapitre reste très « personnel » (et ne se prive pas du ton polémique que prend parfois mon approche des questions théoriques), les chapitres 2 et 3 adoptent en revanche un ton nettement plus « objectif » et se conforment notamment aux modes de référence des textes cités dans ce genre d'écrit.

Ces variations de ton, dont je n'ai signalé là que les plus marquantes, n'enlèvent rien, je l'espère, à la cohérence d'ensemble, où devraient se percevoir des options théoriques constantes, mais signalent aussi, en acte, la variété des positionnements possibles d'un chercheur, que trahit notamment l'énonciation.

\*

« Il y a trop de notes », sans doute... Une particularité de mon écriture, dans la plupart de mes productions comme dans celle-ci, est de multiplier les notes de bas de page ; il ne me semblera pas utile, dans cette note de synthèse, d'en analyser les fonctions et les usages, mais je dirai ici pour m'en justifier que je revendique volontiers cette écriture *fuguée*, qui participe de la polyphonie propre à l'invention du discours. Références théoriques, étayages par l'exemple, échos du propos ou modalisations atténuantes, les notes sont bien un contrepoint du discours mais, en tant que tel, le constituent aussi – tout en donnant sa place au tremblé de la voix.

Dans les citations d'auteurs faites dans mon texte, je choisis un système de soulignement en gras, pour ne pas interférer avec le soulignement des auteurs cités, qui est réalisé par l'italique.

La bibliographie de ma note de synthèse comprend deux répertoires :

- celui des références citées dans le texte – à l'exception de mes travaux (p. 171) ;
- le répertoire de mes travaux personnels, classés par ordre alphabétique (p. 207).

À la suite de ce répertoire, je reproduis une nouvelle liste de mes travaux, sous la forme d'un classement raisonné (p. 212), dont je ferai usage plusieurs fois dans ma note de synthèse.

---

8. Ce qui justifie que je soumette cet écrit comme note de synthèse à la *Revue française de pédagogie*.



\*

Concernant la constitution du dossier de textes, j'ai fait le choix, pour en faciliter la lecture, de ne pas reproduire les photocopies des publications effectives mais de les rééditer, pour ainsi dire, en unifiant leur présentation. J'ai réédité les publications originales, sans toucher à leur contenu, mais je me suis autorisé à les modifier sur certains points de détails, typographiques et orthographiques particulièrement ; j'ai également rafraîchi certaines références bibliographiques (en précisant la date d'une publication annoncée comme à *paraître*, par exemple)<sup>9</sup>.

Quand, dans la note de synthèse, je renvoie aux documents joints, je distingue les ouvrages (référéncés par un « DOC. » en majuscules, suivi d'une lettre) et les articles ou communications reproduits dans le dossier de textes (référéncés par un « doc. » en minuscules, suivi d'un chiffre). Quand je cite un extrait d'un texte reproduit dans le dossier de textes, j'indique les pages de ce dossier – lequel est paginé en continu.

---

9. Je n'ai cependant pas harmonisé la forme des références bibliographiques dans tout le recueil : les listes de références de certains travaux portent donc la marque des exigences particulières des publications où ils ont été édités.

## **Première partie**

### **Engagement et recherche**

## Chapitre 1. Des espaces de discours

Cherchant à cerner « le discours didactique », Jean Verrier (2001b, p. 161) écrit :

Le discours didactique a sa spécificité, on s'en aperçoit quand des chercheurs reprennent en partie leurs publications dans des revues « pédagogiques » pour la rédaction d'une thèse universitaire ou d'une Habilitation, lesquelles obéissent à d'autres règles qui ne sont pas souvent explicitées. Bien sûr, en changeant de discours, on modifie sensiblement le contenu, d'où l'importance d'un travail sur cette question.

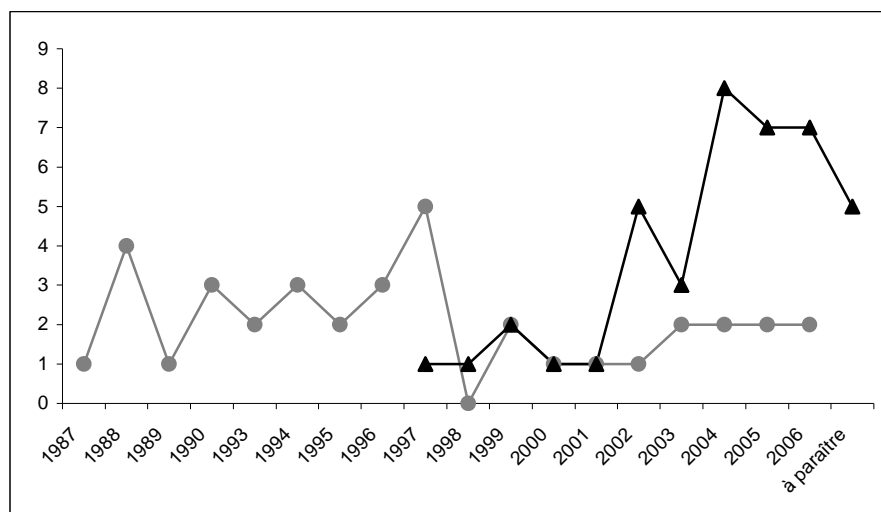
Les revues « pédagogiques » dont il parle, Verrier les énumérait quelques lignes plus haut : « *Le Français aujourd'hui*, *Pratiques*, *Les Cahiers pédagogiques*, *Repères*, *Recherches*, *Enjeux*, etc. » Il est intéressant d'observer qu'il cite pêle-mêle, volontairement bien sûr, des revues qui ont un statut différent, au regard des critères de validation universitaire traditionnels : *Repères*, *Pratiques* et *Enjeux* sont des revues à comité de lecture ou scientifique, qui accueillent donc des articles visés scientifiquement (suivant des procédures variables selon les revues ou même selon les livraisons d'une même revue<sup>1</sup>), alors que *Le Français aujourd'hui*, *Les Cahiers pédagogiques* et *Recherches* n'ont pas de comité de lecture et relèvent donc des revues professionnelles ou militantes.

Cette distinction, dans le champ des recherches en didactique, est en fait assez récente : *Repères*, *Pratiques* et *Enjeux* ont été d'abord des revues sans comité de lecture ou scientifique, élaborées par un « comité de rédaction » ou un « collectif » : la donne a commencé à changer seulement vers la toute fin des années 1980<sup>2</sup>, ce qui n'a pas empêché les articles publiés dans ces revues avant l'existence d'un comité de lecture d'être répertoriés dans la banque de données sur les *Recherches en didactique* (Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles, Ropé, 1989).

Cela n'était pas un critère distinctif pertinent avant cette époque et ce n'est pas un hasard, dans la mesure où la didactique du français s'est constituée comme champ autonome de recherche assez tardivement – précisément au sein de ces instances éditoriales qui ont évolué. Ce changement de statut des revues accompagnait en fait un changement de statut des personnes mais surtout un changement de positionnement épistémologique, sur lesquels on reviendra plus loin (p. 20).

Actuellement en tout cas, la partition entre revues scientifiques et professionnelles est faite<sup>3</sup> et a un rôle dans l'évaluation des chercheurs en didactique. Mes propres travaux se répartissent dans ces deux lieux, comme le fait apparaître le graphique ci-dessous, qui répertorie mes travaux, en distinguant ceux qui ont été visés par un comité scientifique (en noir) et les autres (en gris) :

1. L'appel à contributions n'est pas toujours pratiqué et, quand il l'est, il suit des parcours très différents selon les objets traités ; l'évaluation des contributions peut être mais n'est pas toujours anonyme, la relecture de la deuxième version des articles et la vérification de la prise en compte des remarques des premiers évaluateurs suivent là aussi des procédures diverses...
2. En 1989 (n° 78), *Repères* (ancienne série) crée un « comité de lecture » en plus de son « comité de rédaction » (qui garde la première place dans la deuxième de couverture), même si, dès 1986 (n° 70), apparaît, en même temps d'ailleurs que les noms du comité de rédaction, un « comité scientifique de l'Unité de Recherche Française » ; la constitution d'un comité de lecture se fait peu de temps avant le lancement de la nouvelle série (1990). En 1996 (n° 90), *Pratiques* adjoint un « comité de lecture » au « collectif » initial (qui passe au second plan dans la deuxième de couverture). En 1998 (n° 43/44), *Enjeux* ajoute un « comité scientifique » à son « comité de rédaction » initial (qui passe également au second plan). L'apparition d'un comité de lecture ou d'un comité scientifique ne fait pas d'ailleurs l'objet, dans ces revues, d'un commentaire.
3. Même si, on le verra plus loin, la distinction n'est pas aussi étanche que le voudrait le seul critère de la présence d'un comité de lecture.



## 2. Lieux d'écriture

Ce graphique rend compte de tous mes travaux et pas seulement de ceux qui sont reproduits dans le dossier de textes, dans lequel sont privilégiés les travaux « en noir » (exclusifs après 2001) et minorés les travaux « en gris », ce qui ne fait pas ressortir la diversité et la répartition des lieux d'écriture dans mon parcours.

À lire ce graphique, on observe assez banalement que mon entrée dans la recherche universitaire fait apparaître, dès 1997, des publications scientifiques dont le nombre ira croissant. Mais ce qui est plus intéressant est la présence constante d'écrits relevant d'une littérature non universitaire, surtout dans la revue *Recherches*. De fait, mon entrée à *Recherches* (1987) marque mon entrée en didactique, sinon en recherche didactique, et cette revue joue un rôle structurant pour ma pratique et mon éthique de chercheur.

C'est ce que je voudrais développer ici par le récit rapide de l'histoire de cette revue, tout en la replaçant dans le contexte plus général des lieux de publications de la didactique du français. Je présenterai ensuite un autre lieu d'écriture : le laboratoire Théodile, structure d'accueil de mon travail depuis 1996 ; mon objectif est d'interroger l'influence de Théodile sur mes travaux, en ouvrant mon propos pour analyser la spécificité de Théodile dans le champ de la recherche en didactique.

Dans la mesure où les deux premières sections de ce chapitre auront montré finalement mon passage personnel d'un lieu militant à un lieu de recherche et que j'aurai également fait le lien entre ces lieux et le champ de la didactique dans son ensemble, je tenterai dans un troisième temps, de replacer mon évolution personnelle dans l'histoire de l'émergence de la didactique comme champ de recherche.

### Recherches, une revue militante

La revue *Recherches* est née en 1984, en tant que « bulletin de liaison et d'information » de la régionale de l'AFE<sup>4</sup>. Perdant ce sous-titre dès le n° 5 (en 1986)<sup>5</sup>, la revue en ajoute un autre au n° 21, en 1994 (« Revue de didactique et de pédagogie du français ») et s'affranchira peu après, dès le n° 24 (en 1996), de son appartenance à l'AFE<sup>4</sup>. Depuis, son statut reste inchangé : élaborée par un « collectif » (réunissant des

4. Association française des enseignants de français, association militante fondée en 1967 et dont le texte fondateur est le « manifeste de Charbonnières » de 1969.

5. Cette perte du sous-titre sera suivie très vite d'un changement de format dès le n° 7 (1987), qui sera le sien jusqu'à aujourd'hui.

enseignants du primaire, du secondaire et du supérieur), émanant d'une association indépendante<sup>6</sup>, elle n'est pas soumise au contrôle d'un comité de lecture scientifique.

La date de naissance de la revue n'est pas un hasard : elle intervient dans le contexte des réformes du ministère Savary, dont la rénovation des collèges (suite au rapport de Louis Legrand) et la création des MAFPEN<sup>7</sup> (suite au rapport Peretti). Il faut, pour comprendre les principes initiaux de la revue, faire un détour (rapide) par la description de ce contexte intellectuel et institutionnel de sa création, qui fera ressortir, parmi d'autres, certaines caractéristiques de l'époque qui importent pour mon propos :

- une collaboration accrue entre chercheurs universitaires, formateurs et enseignants ;
- la mise en œuvre de recherches-actions au sein de l'Institution ;
- la revendication de l'innovation.

Ces caractéristiques ne sont pas propres à cette période : elles sont l'héritage d'une tradition de près de vingt ans pour ce qui est du primaire, mais concernent désormais, sur le plan institutionnel, l'ensemble du système scolaire et pas le seul premier degré – ce qui favorise l'essor d'une didactique (du français notamment) qui intègre les problématiques propres à l'enseignement dans le second degré.

Les MAFPEN ouvrent droit à la formation continue des enseignants du secondaire – fait nouveau en France – et se révèlent être des « lieux d'innovation » (Zay, Bourdoncle, 1995, p. 222), notamment par leur originalité institutionnelle (*ibid.*) :

Ce sont des structures souples, en phase avec les différents milieux de recherche et de formation. Le noyau est une petite cellule de formateurs expérimentés autour d'un universitaire qui a choisi de s'intéresser à la formation, mais a une histoire, des liens, dans son institution d'origine. Elles bénéficient du concours d'enseignants qui partagent leur service entre la formation et leur classe et qui sont choisis à partir des projets qu'ils ont menés dans celle-ci.

Cette dimension tripartite est importante, en ce sens que c'est la première fois qu'est possible, sur le plan institutionnel, concernant le second degré, ce qui avait été réalisé pour le premier degré avec l'IPN puis L'INRDP<sup>8</sup> : la réunion dans une même structure, de chercheurs, de formateurs (particulièrement issus des Écoles Normales) et d'enseignants. Contrairement à ce que l'INRDP proposait, ce n'était pas la recherche qui était visée<sup>9</sup>, mais la formation. Le parallèle avec l'INRDP reste cependant intéressant, en ce sens que, si les recherches-actions y visaient l'expérimentation du Plan Rouchette, elles aboutirent à une formation de grande ampleur sur le terrain<sup>10</sup> ; inversement, les MAFPEN, qui visaient essentiellement la formation, engagèrent une dimension de recherche.

Au sein des MAFPEN, en effet, prirent naissance des groupes de formation-recherche (Altet, 1994, p. 240 *sq.*)<sup>11</sup>, lieux d'une collaboration entre chercheurs universitaires et praticiens, qu'ils soient formateurs ou enseignants, mais aussi lieu de production d'« articles de recherches », pour emprunter l'expression de Françoise Ropé (1990). Je participai moi-même, dès 1987, à de telles formations-recherches, dont certains ont donné lieu à la rédaction d'articles sur le « Français transdisciplinaire » (Daunay, 1989 ; 1990a) et d'ouvrages de didactique : *Apprentissages de la dissertation* (Darras, Daunay, Delcambre, Vanseveren, 1994) et *Apprentissages et langues anciennes* (Daunay, Suffys dir., 1997).

Si les MAFPEN, au début des années 1980, sont des « lieux d'innovation », c'est aussi parce qu'elles inscrivent l'innovation au cœur de leur projet. C'est ainsi par exemple qu'au

6. L'ARDPF : Association Recherches pour une didactique et une pédagogie du français.

7. Missions académiques de formation des personnels de l'Éducation Nationale.

8. C'est au sein de l'IPN (Institut pédagogique national) puis de l'INRDP (Institut national de recherche et de documentation pédagogique, issu de l'IPN en 1970), qu'Hélène Romian, dirigeant dès 1968 l'Unité de recherche pédagogique sur l'enseignement du français à l'école élémentaire, mit en place un processus d'expérimentation du Plan Rouchette. La particularité de cette démarche était de fonder l'expérimentation sur des recherches-actions, mettant en œuvre la collaboration entre chercheurs universitaires, formateurs (d'École Normale surtout, comme l'était Romian) et enseignants de terrain (cf. Romian, 1979 ; Legrand, 1999 ; Barré de Miniac, 1999).

9. Même si l'organisme ministériel de coordination des MAFPEN était la MIFERE, Mission d'étude sur la formation et la recherche.

10. Sur le lien entre recherche et formation dans ce cadre : cf. Romian (1985b).

11. L'expression était précisément déjà utilisée par Hélène Romian (1985b) pour le premier degré (p. 242 notamment).

sein de la MAFPEN de l'Académie de Lille est fondée en 1985 (un an après *Recherches*), une revue (interdisciplinaire) concernant le collège, intitulée *Innovations*<sup>12</sup>. De fait, les MAFPEN veulent participer à l'entreprise de *rénovation des collèges*. L'enseignant est, dans une telle optique, perçu comme un « incessant innovateur » (Peretti, 1982, p. 27) et c'est d'ailleurs cette qualité d'innovateur qui permettait le recrutement des formateurs, lesquels étaient assez logiquement contactés au sein de structures militantes – professionnelles ou syndicales<sup>13</sup>.

On voit bien ainsi comment cette période s'inscrit dans un « mouvement de rénovation », pour emprunter l'expression de Jean-François Halté (2002, p. 18), qui précisément, dans une approche sous forme de bilan de la didactique de l'écriture, emploie l'expression sans l'interroger, comme si elle s'était lexicalisée pour désigner une période bien identifiée de l'histoire de l'enseignement<sup>14</sup>, ce qui s'observe souvent dans les bilans didactiques<sup>15</sup>. Mais il est clair que ce qui passe désormais comme un moyen de périodisation renvoie à ce qui fut d'abord un *mot d'ordre militant*, qui intégra la sphère *institutionnelle*.

Ce contexte particulier se caractérise donc, chez nombre d'acteurs de l'époque, par la revendication de l'innovation (militante mais soutenue institutionnellement), par l'intégration des recherches universitaires, des actions de formation et de la réflexion sur les objets et sur les méthodes d'enseignement, par la collaboration entre acteurs du terrain, chercheurs et formateurs. Et, par voie de conséquence, ce contexte a facilité le développement de la didactique du français comme discipline de recherche autonome<sup>16</sup> : c'est en effet au sein de structures comme la MAFPEN (après l'IPN-INRDP-INRP<sup>17</sup> et avant les IUFM) que se noue l'intrication de la pratique et de la recherche sur l'enseignement-apprentissage du français et que des personnes *engagées* dans une pratique d'enseignement trouvent une opportunité de penser théoriquement leur pratique. On reviendra sur cette question (*infra*, p. 20), mais il faut d'ores et déjà noter que l'autonomisation de la didactique du français comme discipline de recherche se fait dans une tension réelle entre, d'un côté, le contexte militant et institutionnel qui a favorisé son émergence et, de l'autre côté, la revendication d'une abstraction hors de la sphère militante et institutionnelle<sup>18</sup>, au nom d'un souci de description scientifique des faits didactiques...

Deux dates sont révélatrices de ce développement de la didactique du français à cette période : en 1982, naît en Belgique la première « revue de didactique du français », *Enjeux*<sup>19</sup> et en 1986, se crée l'Association internationale DFLM ; or *Recherches* apparaît entre ces deux dates. C'est ce qui explique le sens de ces rapides rappels historiques :

12. Ajoutons que les formations-recherches que j'ai évoqués plus haut étaient gérés, au sein de la MAFPEN de Lille, par une « Cellule de **Recherche** et d'**Innovation** Pédagogique ». Les acteurs de cette période revendiquaient cette dimension et ce fut mon cas également ; ainsi, une déclaration liminaire de l'ouvrage *Apprentissages et langues anciennes* (Daunay, Suffys dir., 1997, p. 12) s'intitule : « Pour des lieux de formation, de réflexion, d'innovation. »
13. De la même manière, à l'époque de l'IPN et de l'expérimentation du « Plan de **rénovation** de l'enseignement du français à l'école élémentaire », Louis Legrand recrutait Hélène Romian, dit-il lui-même (1999, p. 6 *sq.*), sur « sa qualité de professeur de français dans les Écoles normales, son ouverture à l'**innovation** et son appartenance au **Syndicat des professeurs d'école normale** » (p. 6 *sq.*).
14. Il emploie à plusieurs reprises dans son article le terme de « rénovation » dans ce sens. Ainsi le « mouvement de rénovation » peut-il s'opposer à « l'ancienne pédagogie du français ».
15. Un exemple, non français celui-là : Marie-José Béguelin parle, au début de son ouvrage (2000, p. 9), de « la rénovation qui, à partir des années 1970, a touché les contenus et les méthodes d'enseignement du français à l'école obligatoire » dans les pays francophones, pour ensuite employer plusieurs fois le mot « rénovation » comme s'il était naturalisé, pouvant de ce fait déterminer une époque précise. Un autre et dernier exemple, dans *Recherches* : l'éditorial du n° 40, *Innover* (2004), qui rappelle le contexte de la naissance de la revue (afin d'interroger de façon critique le principe d'innovation, « ses effets pervers et ses dérives », p. 6), note : « La naissance et les premières années de la revue s'inscrivent au cœur de la rénovation. »
16. Comme le dit Romian en 1983 (p. 8), interrogeant l'éventualité d'une « discipline de recherche » que serait la didactique du français : « Si elle n'est pas reconnue, du moins elle commence à "tourner". »
17. Dénomination successives de l'Institut datant respectivement de 1956, 1970 et 1976.
18. Il faut entendre ici ce mot dans le sens que je lui ai donné dans les paragraphes qui précèdent : il s'agit de l'institution politique chargée de l'enseignement *scolaire*. Il va de soi que la constitution d'une didactique du français comme discipline engage une institutionnalisation, mais une autre : universitaire celle-là.
19. Qui, assez significativement, propose comme premier article une réflexion de Peretti (auteur d'un rapport sur la formation des enseignants en France) : « Une nouvelle formation des maîtres en France » (Peretti, 1982).

*Recherches* est bien née dans un contexte particulier, qui contribue à la naissance de la didactique du français – et elle porte les traces des caractéristiques de ce contexte que j’ai voulu dégager.

La revue, dès sa fondation, se veut le creuset de l’innovation dans la *pratique* et de la recherche *théorique*. C’est ainsi qu’elle se donne explicitement, dans la présentation liminaire du premier numéro, comme un lieu d’échange de *pratiques* au niveau régional<sup>20</sup>. Il faut pourtant noter que, sur les quatre articles de cette première livraison de la revue (si l’on ne tient pas compte de l’éditorial), il en est un de nature strictement *théorique*, signé Dominique Brassart, à l’époque professeur à l’École Normale de Lille ; cet article *théorique*, qui porte sur « l’effet Foucambert », critique l’approche de la lecture divulguée par Jean Foucambert et adoptée par des militants de la lecture<sup>21</sup> : cette critique est étayée d’arguments *théoriques* issus de champs divers mais essentiellement de la psychologie cognitive, qui n’auront pas, dix ans plus tard, perdu de leur pertinence, puisque l’auteur<sup>22</sup> republie cet article, avec des ajouts, dans le n° 17 de la même revue. Mais il faut encore ajouter que ce premier numéro de la revue se termine par une bibliographie (signée Francine Darras) et que le premier article (de Bruno Cuinier) s’ouvre sur une revue des conceptions de la lecture dans les instructions officielles et dans l’AFEF. Ce qui fait qu’au total, sur les 35 pages que totalisent les quatre articles proprement dits, seules 13 pages sont effectivement consacrées à des *pratiques* au sens strict.

Cette collusion entre la revendication affichée de la dimension pratique – innovante – et la réalité (non affichée dans le discours) d’une réflexion *théorique* me semble un des traits caractéristiques de la dimension militante de la revue<sup>23</sup>, qui voudra d’ailleurs plus tard marquer cette double exigence par son sous-titre « revue de didactique et de pédagogie du français »<sup>24</sup>. *Recherches* s’est voulue dès le départ et a continué d’être le lieu d’une combinaison entre une écriture de *témoignage* qui ne se soucie pas toujours d’étayage *théorique*, une écriture de *vulgarisation* et une écriture *théorique* qui ne déparerait pas dans des revues universitaires<sup>25</sup> : le projet est bien, même s’il n’était pas formulé initialement, de penser la didactique dans ses trois dimensions de discipline d’enseignement, de formation, de recherche (cf. Delcambre, 2001, p. 2).

Malgré les différences notables dans la nature et le destin des deux revues, *Recherches* reproduit à certains égards, dix ans après, la logique de la fondation de *Pratiques*, que rappelle André Petitjean (1998, p. 3), dans l’avant-propos du n° 97-98, « *Pratiques* a 25 ans » : pour lui, « l’entreprise » du collectif de *Pratiques* (qui était d’inventer une « nouvelle discipline », le Français *vs* les Lettres, et un champ *théorique*, la didactique) était « sous-tendue par un sens militant de la responsabilité sociale et par une boulimie de

20. Extrait de l’éditorial : « Ne serait-il pas intéressant pour notre pratique quotidienne de savoir qu’à Dunkerque, telle équipe s’y prend ainsi pour la lecture, qu’à Lens on a telle approche de l’orthographe, qu’à Denain c’est comme ça qu’on fait écrire les élèves... » (*Recherches* n° 1, p. 1).

21. Principalement ceux de l’AFL, Association française pour la lecture.

22. Qui signe désormais Dominique Guy Brassart et qui est entre-temps devenu enseignant-chercheur à Lille 3, dans l’équipe Théodile.

23. Comme je l’analyserai plus loin, à propos de l’« ethos militant », au chapitre 2.

24. C’était en 1994, à une époque où l’on n’hésitait plus entre *didactique* et *pédagogie* du français pour désigner un champ disciplinaire en émergence (hésitation dont rend bien compte Sarremejane, 2002, p. 121-128). Il semble bien que le choix de la double dénomination veuille faire porter la dimension *théorique* par le mot « didactique » et celle d’innovation pratique par le mot « pédagogique ». Pour quitter *Recherches*, c’est sans doute le cas aussi dans le titre du n° 63 de *Pratiques*, *L’Innovation pédagogique*, 1989 : dans une revue qui a contribué à l’essor de la didactique *théorique*, le *pédagogique* semble devoir être accolé à l’innovation. Hélène Romian (1985a, p. 85) proposait une autre distinction, qui n’a pas eu de succès à ma connaissance : la « didactique du français », dans son système, concerne le français comme objet d’étude propre à une discipline, la « pédagogie du français » concerne le français comme langue d’enseignement.

25. Sans entrer dans le détail des relations entre *Recherches*, d’un côté et, de l’autre, l’AFEF et son organe *Le Français aujourd’hui*, il faut préciser que l’une des raisons de l’autonomisation de *Recherches* (en 1996) tient au format d’écriture : *Le Français aujourd’hui* obéit à des règles strictes, qui limitent drastiquement la longueur des articles, alors que *Recherches* offre une liberté presque totale aux auteurs d’articles : c’est précisément ce qui permet de publier des articles d’auteurs novices ou confirmés, à teneur *théorique* plus ou moins grande, qui nécessitent un développement plus ou moins longuement argumenté. Ce choix du format d’écriture a partie liée, évidemment, avec le choix éditorial du mélange des genres d’articles.

savoirs théoriques mis au service d'une réflexion sur les *contenus* à enseigner et sur les *démarches* d'enseignement ».

C'est à ce titre que *Recherches* est comme le reflet (ou la reproduction) de l'histoire de l'émergence de la didactique du français. Il n'est pas anodin pour moi d'observer que si j'entre à *Recherches* en 1987, la naissance de la revue et le contexte d'effervescence intellectuelle et institutionnelle de l'époque correspondent à mon entrée dans le métier d'enseignant<sup>26</sup>. C'est dire que j'ai été le témoin « naïf » de cette histoire et que je ne saurais négliger l'influence qu'elle a eue dans mon approche de la didactique voire dans mon approche de la recherche en didactique. Le chapitre suivant (« L'ethos militant ») illustrera précisément cet aspect, mais je crois pouvoir dire ici que ma contribution continue à *Recherches*, qui n'a pas faibli avec mon entrée dans la carrière universitaire, me permet de concilier les deux exigences de la didactique (que j'ai signalées *supra* comme une tension) : se constituer comme champ de recherche scientifique sans pour autant renier son projet social de lutte contre l'échec scolaire, projet qui me semble devoir n'être pas oublié. C'est ma participation à *Recherches* qui m'amène, tout en visant la rigueur scientifique, à ne pas l'accompagner « d'une défiance envers l'engagement dans le champ de la recherche et d'un silence parfois assourdissant sur le caractère socialement différencié de l'échec scolaire » (Reuter, 2005a, p. 198). Cette défiance et ce silence sont, aux yeux d'Yves Reuter<sup>27</sup>, susceptibles d'« interroger le champ des recherches en didactique du français tel qu'il s'est constitué lors de ces vingt-cinq dernières années »<sup>28</sup> (*ibid.*).

Aussi devais-je souligner ici l'importance de cette revue, de ses enjeux comme de ses principes, dans l'*invention* de mon écriture de recherche. Et il ne m'est pas possible de voir une solution de continuité entre mon écriture ancienne – et actuelle – à *Recherches* et mon écriture de recherche, même si, bien évidemment, mes travaux universitaires (les seuls reproduits dans mon dossier de textes à partir de 1997) n'affichent pas la dimension militante de ceux que je peux encore publier dans *Recherches*. Mais il est intéressant de noter que si j'écris dans cette revue ce que je n'écrirais pas ailleurs (et notamment dans des lieux d'écriture à certification universitaire), il existe la possibilité de *doublons* quand, sur un contenu identique au départ, j'écris une version pour *Recherches* et une autre pour un lieu académique. C'est ainsi, on l'a déjà vu, que certains travaux antérieurs<sup>29</sup> ont pu être réécrits pour intégrer mon travail de thèse, mais c'est encore vrai aujourd'hui, en sens inverse, quand des communications font l'objet d'une réécriture pour *Recherches*, où la dimension plus militante peut se donner libre cours<sup>30</sup>.

Reste enfin à dire l'importance pour moi (pour mon identité professionnelle et intellectuelle) du collectif de personnes qui constituent le comité de rédaction de *Recherches* – mais cela est plus difficile à identifier objectivement : tout au plus puis-je ici, pour en rendre compte, signaler l'importance de la co-écriture dans mon travail à *Recherches*, qui témoigne de cette possible contamination positive des espaces institutionnels où la didactique s'écrit et se diffuse, mais qui témoigne aussi du possible passage d'un type de collaboration à une autre et donc d'un type d'écriture à un autre. En effet, si certaines de mes collaborations d'écriture sont restées cantonnées au sein de la revue<sup>31</sup>, d'autres au contraire se sont parfois poursuivies dans un cadre universitaire : c'est le cas lorsque mes co-scripteurs ont suivi la même évolution que la mienne (avant ou après

26. Je suis reçu au CAPES en juin 1982, je prends mes fonctions (après un an de service national) en 1983 et j'arrive dans l'Académie du Nord en 1985.

27. Qui ne s'en réjouit pas, assurément, comme l'attestent l'usage du mot *assourdissant*, argumentativement orienté et le contexte où s'inscrit ce constat : un hommage à Francis Ruellan qui, plus que d'autres sans doute au sein de Théodile, voulait interroger les choix éthiques des chercheurs en didactique.

28. Ce qui nous ramène à la période qui nous occupe...

29. Daunay, 1993a [doc. 2] ; 1993b [doc. 3] ; 1999b [doc. 11].

30. Ainsi, Daunay (2003b [doc. 16]) est repris dans 2003d ; Daunay (2006c [doc. 26]) est repris dans 2004f.

31. C'est le cas de Michèle Lusetti (Daunay, Lusetti, 1987 ; 1988a ; 1988b ; 1990) ou de Denis Fabé et de Séverine Suffys (Cauterman, Daunay Fabé, Suffys, 1996 [doc. 5]).



moi) : Isabelle Delcambre<sup>32</sup> et Nathalie Denizot<sup>33</sup> ; mais c'est aussi le cas pour Marie-Michèle Cauterman qui, tout en ne suivant pas un chemin universitaire, s'est engagée depuis longtemps dans la recherche<sup>34</sup>.

### ***Théodile, un laboratoire de recherche***

C'est un autre espace d'écriture que je voudrais maintenant arpenter, tout aussi rapidement : l'équipe d'accueil Théodile, qui n'est pas un lieu *où* j'écris (comme *Recherches*) mais un lieu *d'où* j'écris. Théodile, créée par Yves Reuter et Dominique Guy Brassart en 1991 (avec le statut d'équipe recommandée : ER 157) est devenue équipe d'accueil (ÉA 1764) en 1993, année où elle a organisé sa première manifestation publique, en quelque sorte fondatrice, le colloque sur *Les Interactions lecture/écriture* (cf. Reuter *éd.*, 1994). Depuis, Théodile a été reconduite trois fois comme équipe d'accueil, en 1997, en 2002 et en 2006.

Mon entrée dans l'équipe comme doctorant date de 1996 (année où j'ai soutenu mon DEA de didactique, à l'UFR de sciences de l'éducation) et dans le cadre de mon engagement dans un travail de thèse : cette date constitue, avec celle de mon entrée à *Recherches*, l'autre moment important de l'histoire de mon écriture didactique. C'est au sein de cette équipe en effet que je me suis forgé une écriture de recherche, en apprenti d'abord (avec ma thèse), en enseignant-chercheur ensuite jusqu'à la rédaction de cette note de synthèse, que je rédige encore sous le suivi scientifique d'Yves Reuter, directeur de Théodile. Cette dimension *locale* de mon parcours n'est pas négligeable et je voudrais la revendiquer ici comme le fruit de rencontres professionnelles et intellectuelles qui m'ont, si je puis me risquer à cette alliance de mots, *contraint* au *choix* de la fidélité<sup>35</sup>... Et c'est un indice supplémentaire de la continuité de mes appartenances institutionnelles (cf. *supra*, tableau 1, p. 6), qui ne sont pas dues seulement à une question de parcours curriculaire mais à des choix d'ancrage : c'est notamment ce qui m'a permis, comme chercheur, d'avoir accès avec une certaine facilité à des terrains d'observation<sup>36</sup>.

Cette dimension biographique rencontre en fait, comme plus haut, une réalité institutionnelle : c'est à l'existence des IUFM que je dois le changement de parcours qui fut le mien, passant d'une approche praticienne de la didactique à une approche universitaire<sup>37</sup>. Si je suis entré à Théodile *via* l'IUFM, c'est que je voyais dans cette structure une passerelle entre l'espace *pratique* (la classe) que je quittais et l'espace *théorique* (l'université) que j'intégrais : l'IUFM, comme lieu de formation des maîtres, se

---

32. Collaboration dans *Recherches* : Daunay, Delcambre, Marguet, Sauvage (1995) ; collaboration universitaire : Delcambre, Daunay (2005 [doc. 23]) ; Daunay, Delcambre (2006).

33. Collaboration dans *Recherches* : Daunay, Denizot (1995) ; collaboration universitaire : Daunay, Denizot (2004) ; Daunay, Denizot (à paraître [doc. 31]).

34. Collaboration dans *Recherches* : Cauterman, Daunay (1994 ; 1997 [doc. 6] ; Cauterman, Daunay, Fabé, Suffys (1996 [doc. 5]) ; collaboration universitaire : Cauterman, Daunay *et al.* (2004) [DOC. C]. Concernant Marie-Michèle Cauterman, je voudrais ajouter deux choses : d'une part, étant professeure de collège et formatrice à la MAFPEN, elle a dirigé avec Lise Demailly, un ouvrage sur la formation des enseignants, édité aux PUF : Cauterman, Demailly *et al.* (1999) – témoignage sans doute trop rare d'une collaboration possible entre chercheurs patentés et chercheurs de fait... D'autre part, et cette dimension est plus personnelle, sa lecture et nos discussions ont eu une grande importance dans la rédaction de ma thèse : je l'en remerciais en ces termes (Daunay, 1999d, p. 6) : « L'aide que m'a apportée Marie-Michèle Cauterman dans les derniers mois de ce travail a été d'une telle intensité qu'elle a confiné, par certains côtés, à la co-écriture. » Ce n'était pas une formule gratuite : la co-écriture n'était pas pour nous deux une découverte, elle prenait source dans notre collaboration à *Recherches*.

35. Cette fidélité au Nord de la France ne tient pas à mes origines ni à des choix personnels – qui auraient au contraire pu me guider ailleurs. Ce sont essentiellement des raisons professionnelles m'ont amené à décider de rester dans la région de ma première affectation comme titulaire de l'Éducation Nationale (en 1985).

36. Particulièrement pour les recherches sur l'écriture d'invention (Cauterman, Daunay *et al.*, 2004 [DOC. C]) et sur les écrits professionnels des enseignants (Daunay, Hassan, Lepez, Morisse, 2006).

37. Ayant intégré l'IUFM en 1995 comme enseignant du second degré détaché dans le supérieur (PRAG), j'ai commencé ma thèse dans cette structure, pour y être élu maître de conférences en 2000.

trouve « au carrefour des métiers d'enseignant, de formateur, de chercheur », pour reprendre le titre d'un article de Dominique Bucheton (1995/2005). Moyen efficace, au moins symboliquement, de vivre une autre tension qui me semble caractériser la discipline (sur laquelle je reviendrai *infra*, p. 24) entre la dimension pratique revendiquée et l'exigence théorique de toute recherche.

Les IUFM, institués par la loi d'orientation de 1989 (suite au rapport Bancel) et installés en 1991<sup>38</sup>, ont en effet permis le recrutement d'un plus grand nombre d'enseignants-chercheurs en didactique du français. Ce qui a contribué au parachèvement du mouvement d'institutionnalisation universitaire de la didactique du français comme discipline de recherche, en lien avec l'existence de laboratoires de recherche universitaires.

Si la création de Théodile survient l'année de la mise en place des IUFM, c'est là une pure coïncidence. Mais l'incidence sur son développement n'est pas mince : alors que, par force, il n'y avait au démarrage de l'équipe en 1991, que des enseignants-chercheurs affectés à Lille 3, dès le premier bilan (rapport de 1997), on comptait, outre 6 enseignants-chercheurs issus d'universités françaises, 3 autres issus de l'IUFM. Dans le dernier bilan (rapport de 2005), on en comptait respectivement 15 et 6, mais si l'on s'en tient aux enseignants-chercheurs en didactique du français (qui correspond au noyau dur de l'équipe et à son ancrage historique), on en compte 5 issus de l'IUFM, 4 de Lille 3. C'est l'une des raisons pour lesquelles, depuis 2002, Théodile est rattachée à l'IUFM Nord – Pas-de-Calais comme établissement secondaire<sup>39</sup>.

Théodile a grandement favorisé la reconnaissance de la didactique du français comme champ de recherche, par son importance numérique et par le nombre des travaux produits par l'équipe. Son appartenance institutionnelle aux sciences de l'éducation est un fait marquant qu'il faut ici souligner : c'est en effet la seule équipe de didactique du français qui ait cette affiliation en France<sup>40</sup>. La plupart des autres équipes de recherche en didactique du français dépendent actuellement d'UFR de sciences du langage ou de littérature : ce qui interroge l'ancien rapport de dépendance de la didactique à ces disciplines dites de référence et la possibilité de constituer la didactique du français *comme discipline de référence* du français (matière d'enseignement), qu'appelait de ses vœux Jean-François Halté (1992 ; 1995/2005). Ce dernier, constatant la difficulté du « français-matière » à « boucler son référentiel savant (mais aussi ses référentiels culturels et ses référentiels pratiques) », suggérait « de construire cette matrice à partir de la matière, à partir des finalités et des objectifs de l'enseignement et non dans les disciplines de référence » (2001, p. 17). Si une telle option est possible, c'est le rôle même de la didactique du français de *construire cette matrice*<sup>41</sup>.

Il me semble important de signaler ici que l'appartenance de Théodile aux sciences de l'éducation est, au moins symboliquement, un signe d'autonomisation de la didactique par rapport aux disciplines qui traitent des sources savantes des (multiples) objets d'enseignement du français<sup>42</sup>. D'où la possibilité d'une *transversalité* des approches en didactique du français à Théodile, qui traite de la plupart des questions liées à l'enseignement du français, sans clivage *a priori* des référents disciplinaires. Cette transversalité a d'ailleurs eu une conséquence dans l'évolution de l'équipe, favorisée là encore par son appartenance aux sciences de l'éducation. Actuellement en effet, Théodile

38. Après une année d'expérimentation à Grenoble, Lille et Reims en 1990.

39. Il faut ajouter que D. G. Brassart, cofondateur de Théodile en 1991, est devenu directeur de l'IUFM Nord – Pas-de-Calais en 2003.

40. Ailleurs qu'en France, c'est le cas aussi, par exemple, du Centre de recherche en didactique des langues de l'université de Genève.

41. Le terme est emprunté à Kuhn (1962/1983), mais l'emprunt est métaphorique et ne saurait s'entendre au sens que lui donne Kuhn (sur ce point, cf. *infra*, p. 153, n. 21).

42. Il va de soi que je parle ici de la dimension *symbolique* de l'appartenance de Théodile aux sciences de l'éducation : l'affiliation institutionnelle de nombreux laboratoires de didactique à des UFR de sciences du langage, par exemple, n'ont pas empêché leurs travaux d'aller dans le même sens que ceux de Théodile : et c'était précisément le cas de Jean-François Halté. Mais, dans l'histoire d'une discipline, la dimension symbolique n'est pas négligeable et l'affichage des appartenances institutionnelles n'est pas non plus sans importance. Sur ce point, cf. *supra*, p. 169.

tend à devenir un laboratoire de *didactiques*, s'inscrivant de fait dans le projet collectif récent de didactique comparée<sup>43</sup> : y trouvent place en effet plusieurs didactiques des matières scolaires (français langue maternelle, français langue étrangère, mathématiques, sciences, histoire-géographie, EPS) ainsi que la didactique professionnelle, mais aussi d'autres disciplines universitaires (psychologie, histoire de l'éducation, linguistique, informatique), permettant ainsi de regrouper au sein d'une même équipe de recherche un grand nombre des disciplines contributives aux didactiques. L'impulsion donnée par Théodile à l'organisation des séminaires internationaux annuels sur les méthodes de recherche en didactiques (cf. Perrin-Glorian, Reuter *éd.*, 2006) est à cet égard significatif<sup>44</sup>.

Espace d'investigation scientifique, Théodile m'a donné la possibilité de tester certaines hypothèses de travail élaborées dans mes recherches personnelles. Les modalités de travail de l'équipe permettent en effet des discussions qui ne sont pas marquées de défiance ou de malignité, ce qui n'est somme toute pas donné à tous les lieux d'échanges universitaires... Voici la liste de mes communications au sein du séminaire mensuel de Théodile ou au sein de séminaires de travail conçus en collaboration directe avec d'autres équipes :

N°	Date	Titre de la communication	Publication ultérieure	Programme concerné
1	09/05/97	La description de textes	Ø	Programme central de Théodile « La description »
2	17/12/99	Paraphrase et positionnement du scripteur	Daunay (2000a)	Programme central de Théodile « Les rapports à l'écriture et les images du scripteur »
3	17/12/00	Souvenirs d'un problème d'écriture (avec Y. Reuter)	– Daunay, Reuter (2002 [doc. 13]) – Daunay, Reuter (2004 [doc. 21])	Programme central de Théodile « Les rapports à l'écriture et les images du scripteur »
4	27/02/02	Les mémoires professionnels entre récit et théorie	Daunay (2004a [doc. 18])	Séminaire commun Théodile-CEDILL – GRIFED (Louvain)
5	16/05/03	Construction d'un « objet didactique » : l'écriture d'invention au collège et au lycée (avec N. Denizot)	Daunay, Denizot (2004)	Programme central de Théodile « Genres et activités scolaires/disciplinaires »

43. Cf. le numéro 141 de la *Revue française de pédagogie*. La dimension comparatiste de Théodile n'est pas nouvelle, et l'équipe se trouve engagée dans les réseaux qui se mettent en place à l'heure actuelle, pour structurer ce qui était encore, il n'y a pas longtemps, un projet intellectuel sans organe propre.

44. Comme aussi l'ouvrage de vulgarisation à paraître, réalisé par une équipe de cinq membres de Théodile, à laquelle j'appartenais : *Les Concepts fondamentaux des didactiques* (Reuter *dir.*, 2007).

6	12/03/04	Le commentaire : genre ou activité ?	Daunay (2005e)	Programme central de Théodile « Genres et activités scolaires/disciplinaires »
7	11/03/05	Évaluer les traces des apprentissages d'élèves dans le cadre d'une expérimentation	Daunay (2006c [doc. 26]) <sup>45</sup>	Journée de recherche Théodile-Trigone (Lille 1)
8	21/03/05	Le récit, objet disciplinaire ? (avec N. Denizot)	Daunay, Denizot (à paraître [doc. 31])	Programme MSH « Récits, savoirs, sociétés »
9	06/06/05	L'évolution du champ français de la didactique de l'écriture dans les disciplines	Daunay (à paraître a [doc. 30])	Journée de recherche : « Écrits et construction des savoirs disciplinaires : regards franco-américains »
10	01/09/05	Introduction aux journées d'étude	Daunay, Delcambre, Dufays, Thyron, (à paraître)	Journées de recherche Théodile-CEDILL
11	30/09/05	Statut des savoirs dans les rituels à l'école maternelle vus comme genres et comme pratiques (avec I. Delcambre)	Daunay, Delcambre (2006) <sup>46</sup>	Programme central de Théodile « Genres et activités scolaires/disciplinaires »
12	05/05/06	Les genres des écrits professionnels des enseignants (avec R. Hassan, B. Lepez, M. Morisse)	Daunay, Hassan, Lepez, Morisse (2006)	Programme central de Théodile « Genres et activités scolaires/disciplinaires »

### 3. Mes communications au sein de Théodile

L'une des richesses de Théodile étant la possibilité de diffusion de ses travaux, ces communications ont toutes, excepté la première<sup>47</sup>, fait l'objet de publications, soit à l'interne de l'équipe, dans les *Cahiers Théodile* (communications 5, 6, 11), soit à l'externe pour les autres – avec une particularité pour deux d'entre elles, puisqu'elles sont en fait issues d'un article (7) ou d'une communication (11) mais avec des remaniements susceptibles d'intéresser les travaux de l'équipe et qui justifieront une nouvelle publication.

Mes communications à Théodile se partagent entre :

- celles qui m'ont permis de faire le point sur des recherches personnelles en les intégrant au questionnement collectif : il s'agit de mes recherches sur la paraphrase (communications 1, 2, 6), sur l'écriture d'invention (communications 5, 7) ou sur les écrits professionnels des enseignants (communication 12) ;
- celles qui m'ont permis au contraire d'aborder des objets nouveaux dans le cadre des travaux de l'équipe : il peut s'agir de communications (8, 9, 11) sur des aspects ponctuels ou au contraire de communications (3, 4, 10) qui m'amèneront à investir moins ponctuellement un terrain spécifique de recherche, celui des pratiques langagières en

45. Communication issue d'un article initialement publié dans *Recherches* (Daunay, 2004f).

46. Communication issue d'une communication initialement faite à un colloque (Delcambre, Daunay, 2005 [doc. 23]).

47. Dont certains éléments se retrouvent épars dans ma thèse.

formation, domaine sur lequel j'ai coordonné un numéro de *Repères* (Treignier, Daunay, 2004) et un ouvrage collectif (Daunay, Delcambre, Dufays, Thyron, à paraître).

Une telle présentation de mes travaux au sein de Théodile rend compte de l'influence de cette équipe sur mes recherches, influence qui ne se mesure pas tant au degré de contrainte (qu'exerce sur ses membres, comme toute institution, une équipe de recherche), qu'aux occasions de rencontres entre des préoccupations personnelles et collectives.

### ***La didactique du français : tensions constitutives***

La dimension autobiographique des deux dernières sections voulait inscrire mon itinéraire personnel dans un contexte institutionnel et intellectuel, pour faire ressortir que les choix qui furent les miens, dans mon *approche* de la didactique, n'étaient pas seulement le fruit d'intentions personnelles, mais relevaient, dans une temporalité plus réduite et décalée, d'une aventure collective – aventure qui n'est pas achevée : la constitution de la didactique comme discipline de recherche est un processus en cours.

Ce que j'ai voulu ici dégager de mon parcours et de sa contextualisation était une double *tension*, laquelle ne fut pas seulement la mienne mais celle d'une partie du champ de la recherche en didactique du français dans son émergence historique<sup>48</sup> :

- entre un engagement militant et une visée scientifique ;
- entre une inscription dans la pratique et une exigence théorique.

Je voudrais revenir rapidement sur ces tensions, en continuant à me situer au plan d'une description factuelle du contexte de l'émergence de la didactique du français – où affleureront quelques considérations épistémologiques, qui ne prétendent cependant pas interroger à nouveaux frais les relations entre théorie et pratique ou les critères de détermination d'une science...

Les acteurs du « champ didactique » en France étaient, comme le note Yves Reuter (1995/2005, p. 215, n. 10), « pour un grand nombre d'entre eux, inscrits dans des débats et des engagements politiques et militants »<sup>49</sup>. Ils étaient aussi répartis en des lieux d'exercice divers, qui permettaient la collaboration de praticiens et de chercheurs<sup>50</sup>, et cela n'était pas le moindre souci des acteurs. De fait, le « champ didactique » s'est constitué précisément au début sur un mode *dominé* – et cette posture était finalement l'une des clés de l'entreprise. Parmi les aspects qui caractérisent, aux yeux de Reuter (1995/2005, p. 215), l'émergence de la didactique (entre les années 1970 et 1990), deux renvoient à cette dimension : la didactique se fonde sur des « disciplines moins “légitimes” ou discutées (sciences de l'éducation, linguistique, FLE...) » et se trouve être le fait « d'acteurs ou d'institutions “dominés” ou discutés : praticiens, INRP... ».

Cette domination initiale des acteurs, des disciplines et des institutions pouvait être une revendication : dans un contexte de contestation de l'institution scolaire, issu notamment de la lecture des théories sociologiques de la reproduction<sup>51</sup>, mais aussi des contenus

48. Tensions qui peuvent aussi caractériser d'autres didactiques, mais sous d'autres formes. Puisque la didactique ne manque pas de refaire constamment son histoire (« indice complémentaire de son émergence », dit Reuter, 1995/2005, p. 215), ce serait un projet sans doute pertinent de didactique comparée de penser ces tensions selon les contextes institutionnels et intellectuels propres à chaque didactique. Dans son approche totalisante, Sarremejane (2001 ; 2002) n'est pas là d'un grand secours.

49. Cf. encore Reuter (2006b, p. 8-11). Dans son enquête sur les « auteurs de recherches » en didactique du français, Françoise Ropé (1990, p. 149 *sq.*) signale que la moitié des « auteurs de recherches » se sont déclarés proches d'un mouvement pédagogique, particulièrement l'AFEF. Comme le souligne Ropé (*ibid.*, p. 149), l'appartenance à un mouvement semble « signifiante en ce qui concerne le rapport à l'enseignement et à l'échec scolaire ».

50. Pour mesurer la rencontre institutionnelle entre chercheurs, formateurs et enseignants dans l'émergence de la didactique, on peut encore citer l'enquête de Ropé (1990, p. 142-147), où elle indique la répartition des « auteurs de recherches » : 43,5 % de chercheurs (universitaires et chercheurs institutionnels), 31 % de formateurs (parmi lesquels 80 % de professeurs d'Écoles normales), 26,5 % d'enseignants (parmi lesquels 77,3 % dans le secondaire).

51. Particulièrement Bourdieu, Passeron (1964 ; 1970), Bourdieu (1979).

d'enseignement issus des bouleversements épistémologiques apportés tant en linguistique qu'en littérature<sup>52</sup>, penser l'enseignement du français nécessitait « une formation spécifique au-delà de la formation académique classique » (Ropé, 1990, p. 142) mais aussi, souvent, un positionnement en rupture avec les instances traditionnelles de légitimation de l'institution scolaire et un investissement de structures moins reconnues mais plus actives sur le plan pédagogique. Cela favorisait assurément, en lien avec les divers mouvements de contestation politique dans les années 1960, l'adoption d'une posture militante, dont portent trace les revues professionnelles nées à l'époque, organes d'associations qui s'ancrent résolument – et explicitement – dans le militantisme : *Le Français aujourd'hui* (1969), *Bref* (1970), *Pratiques* (1974)...

Ce militantisme bien sûr, et c'est encore un trait de l'époque, se fonde sur une exigence théorique : précisément, la contestation de l'ordre scolaire établi passait par une revendication de refondation de la matière « français » sur des bases théoriques nouvelles, par référence à d'autres savoirs que les savoirs de référence des concours de recrutement ou des programmes d'enseignement. Mais, et c'est ce que j'identifie ici comme source de tension entre engagement militant et visée scientifique, la dimension militante des approches de l'époque visait en fait une *transformation* de l'enseignement, avant même sa *compréhension* ou sa *description*. En témoigne le souci constamment renouvelé de penser l'enseignement en termes de *rénovation* ou d'*innovation*, en critiquant – plus qu'en décrivant – les formes traditionnelles d'enseignement (qu'il s'agisse des contenus ou des méthodes)<sup>53</sup>.

Or une exigence scientifique ne saurait se satisfaire de cette posture *a priori*, comme en témoigne l'évolution de *Pratiques*, dont rend compte André Petitjean (1998, p. 5), à l'occasion du changement de formule de la revue : *Pratiques* continuera bien « d'analyser l'ancienne configuration didactique, **mais de façon plus historienne que polémique** »<sup>54</sup>. Ce rejet d'une critique « polémique » de l'ancien enseignement pré-didactique est intéressant, mais interroge rétrospectivement la possibilité, à l'époque, d'une description « historienne »... Et c'est encore une interrogation au sein de la didactique : par exemple, Claude Simard (2001, p. 37), constatant « l'anti-traditionalisme affiché par la didactique du français » se demande si la recherche ne gagnerait pas « à adopter un point de vue plus ouvert et **plus explicatif** face à la tradition ».

Il faut noter que ce double positionnement – militant et scientifique – de certains acteurs ayant contribué à la naissance de la didactique peut encore se justifier aujourd'hui par le projet social que se donne parfois la didactique (cette « utopie indispensable », pour Bronckart, Schneuwly, 1991<sup>55</sup>) : la DFLM, par exemple, dans son texte d'orientation (qui date de 1998), préconise « une attention particulière aux savoirs et aux méthodologies qui permettent de **combattre** l'échec scolaire et social » (p. 29). C'est à ce titre que B. Schneuwly, dans ses notes sur l'histoire de la didactique (1990, p. 22), observe que, « dès son origine » (au XVII<sup>e</sup> siècle, notamment chez Comenius), *didactica* est « un terme de **combat** » qui « sert à désigner et à **promouvoir** une conception nouvelle, **démocratique** de l'école » (Schneuwly, 1990, p. 22) ; il ajoute en conclusion (p. 24) : « L'idéal démocratique de Comenius est toujours présent dans la discipline ». Qu'une science ait un

52. Les références premières de la didactique du français sont clairement affichées, dans une logique applicationniste d'ailleurs, dans les apports de la grammaire générative, de la linguistique de l'énonciation, de la « nouvelle critique »... Peut-être une analyse sociologique montrerait-elle, à l'instar de Bourdieu (1984), cité à ce propos (pour le corroborer) par Ropé (1990, p. 149), le lien entre l'engouement de certains professeurs de lettres pour le structuralisme et le fait qu'ils sont souvent provinciaux, non normaliens et issus de disciplines « inférieures » : c'était une manière de « se rétablir sur le terrain de la science ».

53. Cette position revendiquée encore dans certains lieux (c'est le cas de *Recherches*, on l'a vu), peut s'expliquer à l'origine de la didactique par les parcours individuels des acteurs, souvent issus de l'enseignement ou de la formation, qui peuvent viser prioritairement, même dans le cadre de la recherche, l'amélioration des pratiques : dans l'enquête de Ropé (1990, p. 159-166), les acteurs de la recherche déclarent majoritairement comme moteur de leurs recherches l'*amélioration de leur pratique* ou de la *formation*, non la *construction de connaissances nouvelles* sur le terrain de l'enseignement.

54. Sur l'analyse de Petitjean, cf. *infra*, p. 26.

55. J'emprunte cette citation à Simard (2001, p. 32).

projet social n'est pas vraiment propre à la didactique... Mais on voit bien ce que sa revendication peut engendrer comme tension entre l'*engagement militant* qui le fonde et le positionnement *scientifique* qui le justifie<sup>56</sup>. La minoration actuelle, dans le champ, de cette dimension d'engagement, remarquée par Reuter (2005a, p. 198, cité *supra*, p. 15), peut être l'effet d'une tentative de résolution de cette tension, mais ne fait que le mettre en lumière, quand l'engagement est revendiqué, ce qui est encore une position attestée<sup>57</sup> – qui peut être encore la mienne<sup>58</sup>...

Ces conflits de positionnements, pensés au sein même du champ didactique, sont sans doute ce qui explique l'approche critique de Philippe Sarremejane, dans *Les Didactiques et la culture scolaire* (2002) – dont je voudrais cependant me démarquer ici. S'il reprend les éléments que je décris ici en tension, il veut y voir une contradiction rédhibitoire : il observe que dans les didactiques, au départ, « l'intention scientifique est proférée en négatif », notamment dans le rejet du passé, au nom du fait que, pour les didactiques, « le savoir disponible, issu de l'expérience d'enseignement, n'est fait en fin de compte, que de recettes empiriques. Le savoir tiré de l'expérience [...] n'est qu'un faux savoir qui doit être dépassé » (p. 19) ; il en conclut au caractère non scientifique des didactiques, en ces termes (*ibid.*) :

Ce positionnement à l'égard d'un passé dont il faut faire table rase n'est pas celui de la science en voie de constitution qui constate dans le savoir ancien un degré moindre de vérité car le cheminement normal de la science consiste à englober le savoir passé au sein d'une structure explicative plus ample.

Sans pour l'instant interroger la conception de « la » science qu'a Sarremejane (cf. *infra*, p. 24), il faut ici pointer l'erreur de perspective : le savoir passé mis en cause par les didactiques est l'objet d'enseignement, issu de l'*application* de théories (la linguistique, les théories littéraires, etc.) et la discussion scientifique naissante se situe au niveau des théories elles-mêmes, précisément selon le processus que Sarremejane suggère, de critique englobante du passé scientifique. Cette méprise s'explique par le fait que Sarremejane, dans son analyse des discours de la didactique, n'y voit pas trace de l'expression de l'engagement militant<sup>59</sup> : il aurait pu, dans cette perspective, plutôt que de nier, sur la base qui est la sienne, la dimension scientifique de la didactique, faire ressortir ce qui peut s'apparenter à un double discours – en tension, précisément – entre la contestation d'une configuration ancienne de l'enseignement au nom de valeurs militantes et la dimension théorique et scientifique de la critique du fondement de cette configuration.

Il faut évoquer une autre dimension de la didactique, que j'ai mise plus haut en relation avec le militantisme : le rapport à l'institution, concrétisé par l'investissement de structures

56. Sur ce point, Philippe Corcuff (2002/2004), interrogeant le lien entre « sociologie et engagement », propose une analyse éclairante du fait « que les sciences sociales ne peuvent pas complètement échapper au normatif, que leurs énoncés restent pour une part encadrés dans des schémas axiologiques » (p. 181). Après un commentaire de quelques textes « fondateurs » de Durkheim et de Weber montrant les « tensions » qui les caractérise, en dépit des usages simplificateurs et routiniers qui en sont faits (p. 177), il propose de *dialectiser* les rapports « entre jugements de faits et jugements de valeurs » (p. 181) mais aussi « entre connaissance savante et connaissance ordinaire ». Ce qui lui permet finalement de suggérer, dans le cadre épistémologique qu'il dessine, une « **fonction heuristique de l'utopie** » (p. 192). Ses propositions (qui s'inspirent notamment de Norbert Elias, 1983/1993, de ses concepts d'« engagement » et de « distanciation » et de sa description du plus ou moins grand degré d'autonomie ou d'hétéronomie des jugements de valeur selon les sciences) me semblent davantage susceptibles d'interroger les tensions entre engagement et recherche – dans toutes les sciences humaines, dont la didactique – que les dichotomies un peu brutales de Bernard Lahire (2002/2004), énoncées dans le même ouvrage collectif qu'il dirige, *À quoi sert la sociologie ?*.

57. C'est le cas, par exemple, de Jean-Maurice Rosier, à qui a été consacré un numéro d'hommage de la revue *Enjeux* n° 66, intitulé précisément *Enseignement et engagement* (je contribue à ce numéro par un article intitulé « L'ethos militant de Jean-Maurice Rosier » : Daunay, 2006g [doc. 29]). Autre exemple : Bucheton (1995/2005, p. 195) revendique « les finalités idéologiques de la DFLM » : « En fait, lorsqu'on observe les recherches et pratiques qui se sont développées ces dernières années, leur diversité, leur évolution, on est frappé de voir que derrière tout cela un autre débat a lieu qui rend visibles les enjeux institutionnels, idéologiques, sociaux sous-jacents à toute prise de position, fût-elle théorique » (*ibid.*, p. 194 *sq.*).

58. Cf. *supra*, p. 15. Cette position est clairement assumée dans ma thèse. André Petitjean, dans son rapport sur celle-ci, dont il signalait les dimensions historique, épistémologique, méthodologique, praxéologique et éthique, écrivait à propos de cette dernière : « M. Daunay allie dans ses recherches science et conviction et ne cache pas, sans verser dans le prosélytisme pédagogique, son **engagement** pour une meilleure réussite des élèves. Ce qui se traduit concrètement par une analyse critique des positions défendues dans les années 1970 (transpositions applicationnistes de la linguistique et de la sémiotique), par une **dénonciation – parfois polémique** – des postures du légitimisme culturel qui sous-tendent certaines théories de la lecture littéraire. »

59. Alors que son évocation de la « table rase » du « passé » l'évoque en sourdine – ou insidieusement ?

de recherche (INRDP, puis MAFPEN et, plus tard encore, IUFM) qui inscrivait le souci de *rénovation* des acteurs dans une attente institutionnelle<sup>60</sup>. Cette inscription institutionnelle de l'engagement de certains acteurs pouvait d'ailleurs entrer en conflit avec une critique de l'institution, sur d'innombrables aspects (dont principalement les contenus des programmes, même *renovés*<sup>61</sup>). Mais ce qui compte est de noter que finalement le militantisme et l'institution se retrouvent sur le terrain de la *prescription* et de la *recommandation*<sup>62</sup>, où le chercheur, *a priori*, se situe mal. Cette possible confusion des genres trouve sa source sans doute dans l'indétermination initiale des espaces de travail des acteurs de la recherche en didactique et perdure encore à certains égards, tant sur le plan institutionnel<sup>63</sup> que dans la production éditoriale, où peuvent se côtoyer discours prescriptifs<sup>64</sup> et discours descriptifs – lesquels n'échappent pas toujours à la dimension prescriptive<sup>65</sup>.

À cet égard, une différence apparaît entre la didactique du français et la didactique des mathématiques. On ne lit pas, en didactique du français, une charge comme celle de Chevallard, en 1982, contre l'*innovation* et la *recherche-action*<sup>66</sup> :

On voit ainsi dans quelle terrible logique, dans quel implacable déterminisme, l'idéologie de l'innovation tend à enfermer l'approche du système éducatif : l'innovation, comme valeur idéologique, ne prend son essor que parce que l'absence d'une histoire scientifique dans le domaine de l'éducation laisse libre cours à toutes les prétentions (et parmi celles-ci, à quelques impostures – l'innovateur ne s'autorise que de lui-même) ; et, inversement, la pesée dans les consciences et dans les pratiques de l'obsession innovatrice empêche le « décollage » d'une histoire propre au champ concerné, en interdisant d'en constituer les objets en objets d'un savoir progressif.

Si le premier constat de Chevallard est applicable à la didactique du français – « l'absence d'une histoire scientifique » a fait en effet favorisé l'« essor » de « l'innovation » –, le deuxième constat me semble ne pas pouvoir s'appliquer : l'innovation a au contraire favorisé le « décollage » de la dimension théorique du champ de recherche et de la constitution des « objets en objets d'un savoir progressif », même si ce

60. Ce rapport est précisément ambigu, notamment, comme le note Jean-Paul Bronckart (2001a, p. 137), du fait que l'intervention sur les *systèmes* et les *processus* de formation n'engage pas un « droit de regard particulier sur les finalités qui les orientent (celles-ci relèvent légitimement de décisions socio-politiques) ».

61. Cf., par exemple, les protestations contre ce qui a été vécu comme censure du Plan Rouchette, qui aboutissent à sa publication *in extenso* dans le journal de la FEN, en février 1971. Autre exemple, parmi d'autres : la critique de la nouvelle nomenclature grammaticale de 1975 dans *Pratiques*, faite respectivement par Bernard Combettes (1975) et par « un groupe d'enseignants du secondaire » anonymes (*Pratiques* n° 9, 1976) – qui écrivent, en introduction (p. 3) : « Plus qu'une incitation au changement, la nomenclature, sous des dehors modernistes, est une véritable entreprise de maintien de l'ordre, qui vise, en fin de compte, à conserver. » Cf. l'éditorial de *Bref* n° 6 (1976) : « Des instructions qui n'instruisent pas : la "nouvelle" nomenclature grammaticale pour le second degré ». Il faut noter que Combettes, lors de la parution d'une nouvelle nomenclature en 1997, écrira encore un article critique (1998).

62. Reuter (2005a, p. 188 n. 2) met dans le même « espace de l'encadrement des pratiques » les trois domaines que sont « prescription, formation, militantisme »...

63. Du fait qu'un grand nombre de chercheurs en didactique, formateurs par ailleurs, se trouvent aux confins du système de recrutement ou de promotion des enseignants ou, sur un plan plus anecdotique, du fait que, par exemple, des militants de l'AFE se retrouvent inspecteurs généraux ou que des chercheurs reconnus en didactique participent à l'élaboration de programmes (cf. *infra*, p. 43).

64. Le « discours A » qu'isole Sophie Moirand (1988) dans son analyse des discours de la revue *Le Français dans le monde* entre 1961 et 1981 ; faisant ressortir sa dimension normative, elle précise : « Le discours A s'inscrirait par conséquent à l'opposé d'un discours scientifique de la didactique des langues, tout au moins si l'on ne veut réduire celle-ci, comme le dénonce Porcher (1985, p. 40), "à une fonction analogue à celle des livres de cuisine". Ainsi, le voir prendre de l'importance, c'est-à-dire de l'espace dans les revues pédagogiques ou les formations destinées aux enseignants de langue, semble aller à contre-courant d'une didactique des langues en quête de reconnaissance scientifique » (p. 308 sq.).

65. C'est ce qu'observe Simard (2001) : dans les ouvrages théoriques de didactique qu'il analyse, il observe (p. 37) que « le discours prescriptif est vu avec méfiance et même évité pour la présentation des modèles et des démarches générales », mais note (p. 36) que la réflexion didactique « ne peut éviter de produire à certains moments un discours régulateur, voire prescriptif, destiné à indiquer, du moins à suggérer, des manières de faire ». Cf. également Goigoux (2001, p. 128-131). Moirand (1988) note de son côté, dans son analyse discursive, que ce qu'elle appelle le « discours B », dont la scientificité tient au fait qu'il « exhibe son hétérogénéité » (p. 538-546), n'est pas exempt de normativité : Moirand note que les auteurs citants interviennent dans leur énoncé, qu'« ils surgissent parfois pour "proférer" certaines assertions, voire évidences, certains conseils, voire prescriptions, qui relèvent tout autant d'un discours didactique à visée d'imposition que d'un discours magistral ou discours d'autorité de facture scientifique (et donc pas seulement explicitement "composé", "hétérogène") [...] ou glisser leurs appréciations qui viennent alors renforcer le poids des "mots" empruntés/attribués à d'autres mais dont l'auteur citant se sert [...] afin de développer ses propres conceptions » (p. 540). Je reviendrai sur la dimension discursive des articles de didactique au chapitre suivant.

66. Cité par Michèle Artigue (1990, p. 283 sq.), qui donne la référence suivante : CHEVALLARD Yves (1982) « Sur l'ingénierie didactique », Texte préparé pour la deuxième École d'été de didactique des mathématiques, Orléans, juillet 1982 (p. 13).



processus a été lui-même *progressif* et que l'autonomisation de ce champ de recherche ne s'opère par une rupture mais par glissements ou frottements qui perdurent encore sous forme de tensions.

\*

Les considérations qui précèdent ont dessiné en creux une autre tension – entre une inscription dans la pratique et une exigence théorique : c'est là un trait constitutif de la didactique<sup>67</sup>, qu'elle n'arrête pas, depuis son émergence, de penser. Certes, on l'a vu, cette tension entre théorie et pratique peut trouver son origine, à l'émergence de la didactique, dans le projet militant de certains de ses acteurs : non seulement dans la volonté de collaboration entre praticiens et théoriciens (socialement inégaux), mais au nom d'un primat de la pratique, conforme aux visées de transformation portées par les militants<sup>68</sup>. Mais, plus fondamentalement, la tension entre théorie et pratique tient à la visée praxéologique de la didactique, qui fait des pratiques la base comme la finalité de la recherche (cf. Halté, 1992 ; Brassart, Reuter, 1992).

Cette visée praxéologique oblitère-t-elle la dimension scientifique de son projet de connaissance ? C'est encore la conclusion tirée par Philippe Sarremejane qui pose, en conclusion d'un autre ouvrage (issu de sa thèse), *Histoire des didactiques disciplinaires* (2001, p. 445), à propos du rapport entre théorie et pratique en didactique :

La didactique est un hybride qui vit son écartèlement au gré des courants contradictoires qui la traversent [...]. Ni théorique parce qu'elle ne veut pas rompre avec le « sens pratique » qui la constitue et qui ressort[it]<sup>69</sup> aux individus empiriques ; ni pratique, parce que vouloir comprendre la pratique nécessite la médiation mutilante d'un code symbolique qui, de fait, inévitablement, se coupe du réel tel qu'il est. Il ne reste alors qu'un substitut appauvri.

Mais « le réel tel qu'il est » (sic) est-il plus pratique que théorique ? Mais surtout, quelle épistémologie peut amener à suggérer que ce qui est présenté comme un trait de la didactique ne concerne pas quelques autres projets de connaissance en sciences humaines ? Une telle position du problème reste très en deçà de la question épistémologique sous-jacente de l'*intervention* dans le champ didactique.

Jean-Paul Bronckart (2001a) montre que « la problématique de l'intervention » sous-tend non seulement les didactiques mais les sciences de l'éducation de manière générale et plus encore les sciences humaines et sociales depuis leur constitution. Il n'était pas dit à l'avance, dans les débats épistémologiques du début du XX<sup>e</sup> siècle, que l'approche scientifique fondamentale devait se découpler du domaine de l'intervention<sup>70</sup> : mais c'est bien ce qui s'est opéré finalement, et de façon croissante, pour maintenir aujourd'hui encore une dualité d'approche qui s'est traduite, entre autres, par cette conséquence (*ibid.*, p. 136) :

Entre les sciences humaines fondamentales et le domaine de l'éducation, se sont établis les rapports hiérarchiques et descendants de l'*applicatisme* : les données scientifiques étaient injectées dans le champ pratique, la plupart du temps sans réelle prise en compte des multiples paramètres qui régissent ce dernier.

---

67. Qu'évoquent clairement, par exemple, Hadji et Baillé (1998a et b) ou Bru (2004, p. 281 *sq.*). Reuter (2006b, p. 12) y voit d'ailleurs là aussi un signe de l'*engagement*, « trait constitutif des didactiques ». Les premiers mots de l'éditorial de la première livraison de *Pratiques* (p. 1), qui notent « la floraison » des publications théoriques sur le français et son enseignement, observent l'« hiatus entre le contenu essentiellement théorique de ces écrits et leurs lecteurs virtuels (des milliers d'enseignants et d'étudiants) », et en voient l'origine dans « la rupture, de fait, entre la recherche théorique et la pratique pédagogique. C'est précisément dans cet intervalle que veut s'inscrire *Pratiques*. » C'est cet *intervalle* qui me semble être le lieu des *tensions* que je décris.

68. Cf. le traitement du rapport *dialectique* entre théorie et pratique dans *Pratiques*, comme le souligne Jean-Paul Laurent (1985, p. 86). Il est vrai que le titre même de la revue *Pratiques* se comprend dans une conception marxiste de la relation théorie-pratique, que rend par exemple le concept de *praxis*. Sur ce point, cf. Reuter (2006b, p. 8-10).

69. Je corrige.

70. Bronckart cite à cet endroit plusieurs exemples de théoriciens qui envisageaient la question de l'intervention dans le cadre même de leurs élaborations théoriques, que ce soit en psychanalyse, en psychologie, en pédagogie ou en sociologie.

Cela interroge le statut même de la didactique (et des autres champs des sciences de l'éducation) : sa visée praxéologique, qui lui est consubstantielle, peut l'amener, dans cette logique de partage des tâches entre recherche et intervention, à se définir comme ingénierie – à tendance applicationniste. Bronckart critique cette position pour suggérer une autre voie<sup>71</sup> (*ibid.*, p. 138) :

Une telle position s'adosse en réalité à l'idéologie selon laquelle l'éducation-formation constituerait une démarche non problématique de transmission de savoirs non discutables, et c'est bien cette idéologie qui oriente la logique applicationniste préconisée par Piaget aussi bien que par Skinner. Mais si l'on considère que les savoirs, même savants, sont toujours discutables, que les processus de transmission sont complexes et problématiques, et que les enjeux sont en permanence à repenser à la lumière des évolutions réelles des sociétés, alors il y a place pour une *science véritable*, dont l'objet est constitué par les *processus de médiation formative*, tels qu'ils sont conçus, gérés et mis en place par les sociétés humaines.

En fait, pour Bronckart, la didactique peut participer au retour de la question de « l'agir humain dans le monde », qu'atteste le mouvement opéré dans diverses sciences humaines, notamment en sociologie, en linguistique, en psychologie, et qui interdit de couper les interrogations scientifiques fondamentales des « dimensions actives et interventionnelles des conduites humaines » (*ibid.*, p. 136)<sup>72</sup>.

Mais le caractère encore programmatique de cette déclaration suffit à comprendre que ce qui peut être pensé en harmonie sur le plan épistémologique a des chances d'être vécu sous forme de tension, quand (et Philippe Sarremejane a raison au moins sur ce point) ce n'est pas toujours de façon intégrative mais souvent sous forme de positions contradictoires que la didactique se définit comme technologie ou comme recherche, comme ingénierie ou comme science<sup>73</sup>.

\*

Les tensions constitutives de la didactique dans sa phase d'émergence, telles que j'ai essayé de les décrire, sont-elles en voie de disparition dans la phase d'autonomisation actuelle du champ de la recherche ? Une telle autonomisation se voit notamment, comme je le disais au début de ce chapitre (p. 10), dans l'évolution de certaines revues. Il n'est pas anodin par exemple, au vu des considérations qui précèdent, que *Repères* ait, au lancement de sa nouvelle série en 1990, changé de sous-titre : revue « Pour la rénovation de l'enseignement du français », elle devient ainsi revue de « Recherches en didactique du français langue maternelle ». Il n'est pas anodin non plus que certaines d'entre elles se dotent d'un comité de lecture (cf. *supra*, p. 10, n. 2). C'est dans *Pratiques* que se tient le discours explicatif le plus clair (mais avec un temps de retard qui explique la maturation du propos...) sous la plume d'André Petitjean, dans son avant-propos à *Pratiques* n° 97-98 : « *Pratiques* a 25 ans ». Commentant le changement de posture *personnelle*<sup>74</sup> et

71. Dans son texte, Bronckart parle de la *discipline* que constitue la (ou les) science(s) de l'éducation, mais je me permets d'emprunter son propos pour traiter de la seule didactique, ce que semble autoriser d'ailleurs son propre écrit (sans doute parce qu'il entre en résonance avec d'autres de sa main : cf. par exemple Bronckart, 1989) : sa manière de poser le problème du statut des sciences de l'éducation est en effet fortement influencée par des questions spécifiquement didactiques – ce qui se voit d'ailleurs dans la citation que je reproduis ci-après et ce que trahissent particulièrement les mots qui précèdent celle-ci, quand l'auteur s'interroge sur le statut d'« *ingénierie didactique* » de la « discipline ».

72. C'est la problématique de l'agir qui amenait déjà Bronckart, en 1989 (p. 54), à définir la didactique comme « discipline d'action » ou comme « technologie », quand il envisageait, sans précisément établir de frontière entre les domaines, deux types d'« interventions » de la didactique : une « théorisation des pratiques » et une « modification des pratiques » (*ibid.*, p. 59). C'est, me semble-t-il, à cette logique qu'obéit la définition de la didactique par Jean-François Halté (1992, p. 16), quand il considère la didactique comme « discipline théorico-pratique » : « Son objectif essentiel est de produire des argumentations "savantes", étayées et cohérentes, susceptibles d'orienter efficacement les pratiques d'enseignement. » Roland Goigoux (2001, p. 127) fait évoluer cette définition en ces termes : « 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 ? » Cf. encore Galisson (1989, p. 108 *sq.*), qui voit la didactique à la fois comme une « science humaine », une « technologie éducative », une « philosophie pratique ».

73. Ce qui expliquerait que le projet de Robert Galisson (1985, notamment) de distinguer une *didactologie* d'une *didactique* des langues et cultures n'ait pas eu un franc succès en didactique du français langue maternelle.

74. Petitjean (1998, p. 4) : « Les membres du collectif [de *Pratiques*] ont changé de statut professionnel (12 enseignants du secondaire pour 3 universitaires en 1978, 16 universitaires et 2 professeurs de collège aujourd'hui). »

*institutionnelle*<sup>75</sup> des rédacteurs, Petitjean (1998, p. 3-5) en précise les conséquences *épistémologiques* (je reproduis des extraits qui me semblent significatifs dans le cadre de mon propos) :

Nous sommes passés d'une position essentiellement *critique* par rapport aux savoirs enseignés, estimés obsolètes, à une posture de *problématisation* de l'ensemble de la discipline [...] Nous sommes entrés dans une phase d'assimilation critique de notre travail, d'approfondissement de nos recherches et d'ouverture de nouveaux chantiers théoriques [...] *Pratiques* va tendanciellement changer de nature et adoptera un point de vue plus épistémologique sur la discipline [...] Nous sommes donc mis en demeure, tout en continuant d'analyser l'ancienne configuration didactique, mais de façon plus historienne que polémique, de stabiliser la discipline, d'évaluer les effets des innovations et d'aider à résoudre les formes *présentes* de l'échec scolaire [...]. Les problématiques des numéros seront moins praxéologiques que théoriques, historiques et critiques [...]. Nous continuerons, certes, à proposer de l'enseignant, mais nous adopterons une attitude plus *méta* sur la discipline et sur son fonctionnement.

On notera, dans ces lignes, le changement de statut de l'adjectif *critique* :

– il est employé au début du texte pour qualifier une posture (militante, sous-entendu) à l'égard des programmes institutionnels ; il fait pendant avec le mot *polémique* employé plus bas et s'oppose alors à *problématisation* ;

– plus loin, il est au contraire employé pour qualifier les *problématiques* nouvelles, « théoriques, historiques et critiques » ou une posture (épistémologique celle-là) « d'assimilation critique de notre travail ».

Ce passage d'une *critique-polémique* à une *critique-problématique* va de pair avec le passage d'une dimension *praxéologique* à une dimension *théorique*. Tout cela annonce une « attitude plus *méta* sur la discipline », qui dessine en creux l'attitude précédente, jugée plus en phase avec la matière elle-même.

On voit bien, dans ce petit texte, apparaître les couples de termes que j'ai analysés comme étant en tension. Mais cette tension demeure, dans le texte lui-même, au détour d'un petit paragraphe : « Nous sommes donc mis en demeure [...] de stabiliser la discipline, d'évaluer les effets des innovations et d'aider à résoudre les formes *présentes* de l'échec scolaire. » La *mise en demeure* est-elle supposée être celle de la pression sociale ou des enseignants eux-mêmes, voire de l'institution ? Toujours est-il que la mission assignée ici à la didactique, *stabiliser la discipline*, fait écho aux liens entre les premiers didacticiens et l'Institution ; mais surtout, si les *innovations* ne sont plus revendiquées, puisque Petitjean ne les cite que pour évoquer leur *évaluation*, le projet social de la didactique est encore clairement affiché, renouant avec ce qui pouvait passer pour son projet fondateur : « aider à résoudre les formes *présentes* de l'échec scolaire »<sup>76</sup>.

Il est intéressant d'observer que, dans la déclaration de principe d'une revue qui veut contribuer à l'autonomisation du champ de la recherche en didactique, subsistent ou resurgissent des tensions épistémologiques que j'ai tenté de décrire comme constitutives de la didactique<sup>77</sup>. Du reste, si cette autonomisation croissante s'accompagne (sans qu'il soit sûr qu'elle en soit la cause ou l'effet) d'un certain cloisonnement des espaces de discours<sup>78</sup>,

75. « La didactique du français, comme toute discipline émergente, s'est trouvée dans la nécessité de s'autonomiser par rapport à la pédagogie, de se légitimer par rapport aux champs théoriques de référence et de **s'institutionnaliser**. Ces processus sont loin d'être achevés mais on peut espérer que nous aurons désormais plus de temps pour réaliser ce qui donne sens et existence même à la didactique : chercher à élucider les causes des échecs et des réussites et transformer le fonctionnement effectif des classes au profit des élèves et de leurs enseignants » (p. 5).

76. L'italique de *présentes* est comme une double reconnaissance historique du projet initial (quand l'échec scolaire était mis sur le compte de l'enseignement traditionnel) et de son relatif échec (puisque les propositions didactiques n'ont pas fait disparaître l'échec scolaire)...

77. Ces deux tensions que je décris sont en fait essentiellement le fruit d'une tension constitutive des sciences de l'éducation en général, mis en lumière par Hofstetter et Schneuwly (1998/2001, p. 13), entre les demandes sociales qui légitiment les recherches en éducation et la nécessaire indépendance qu'une recherche qui se veut scientifique doit revendiquer par rapport à toute demande d'efficacité.

78. Dont on pourra plus tard mesurer les avantages comme les inconvénients, comme le dit Reuter (1995/2005, p. 216). Au titre des « bénéfices », il établit la liste suivante : « légitimation en cours ; séparation des fonctions de praticien – chercheur – formateur avec conséquemment un risque moindre de confusion des logiques ; des moyens possibles pour la recherche, etc. » ; au titre des « pertes » : « l'occultation de savoirs issus de pratiques ; l'éloignement des questions des chercheurs de celles des praticiens ; des difficultés accrues de collaboration... » Cf. Reuter (2006b, p. 11).

elle n'empêche pas la coexistence, au sein du champ, de revues aux statuts divers (scientifiques, militantes, institutionnelles), entre lesquelles on observe de constantes références croisées<sup>79</sup>. Au point d'ailleurs que l'on peut se demander dans quelle mesure ce croisement des espaces n'est pas un trait structurel de la didactique du français qui ne disparaîtra jamais tout à fait.

---

79. Cela d'ailleurs ne serait pas un trait propre aux didactiques : la dimension militante et institutionnelle concerne en fait l'ensemble des revues touchant à l'éducation, comme l'atteste un rapport concernant les périodiques de langue française qui « contribuent à diffuser les questions, les débats, les pratiques et les recherches relatifs à l'éducation » (Beillerot *dir.*, 1999, p. 5). On peut lire, dans la conclusion, des remarques qui ramènent au niveau plus général des sciences de l'éducation certaines des questions que j'ai traitées à propos de la didactique (*ibid.*, p. 68 *sq.*) : « Le champ des périodiques de l'éducation mobilise beaucoup les administrations et les associations de militants comme si l'éducation demeurerait un domaine investi par les tutelles publiques et les idéologies. Certes émergent des périodiques aux intentions affichées de se référer aux disciplines universitaires et particulièrement aux sciences sociales et aux sciences humaines ; mais elles sont loin de constituer la majorité de notre échantillon [...]. On peut être frappé du fait que les revues les plus citées par les fonds documentaires (et par les chercheurs si l'on se réfère à l'enquête sur l'état de la recherche) ne sont pas celles dont l'organisation générale obéit aux critères de l'académisme. Si l'on se réfère, comme le souhaitent certains chercheurs, au modèle anglo-saxon des revues scientifiques de renom international, force est de constater qu'il n'en existe aucune de similaire dans le champ de l'éducation. Une association indépendante, un éditeur commercial, un nombre important de ventes, une organisation interne et un fonctionnement clairs et connus de tous, des procédures et des formats standardisés, organisent les principales revues de référence. Or, si certains périodiques se rapprochent, et sans doute de plus en plus, à partir des années 80 du modèle anglo-saxon, elles sont encore très rares [...]. L'enquête confirme les grandes difficultés à établir des frontières. Certes, chacun peut décider à sa guise de ce qu'il nomme éducation, ou recherche, ou science. De tels arbitrages arbitraires, outre qu'ils peuvent être rassurants, ont sans doute comme principal mérite d'opérer des effets de distinction entre les statuts et les personnes, car dans les faits, les périodiques reflètent chacun avec ses spécificités, un mélange de réflexions, d'idéologies, de comptes rendus de recherches (de tous ordres et de toutes disciplines), de pratiques et d'innovations. »

## Chapitre 2. L'ethos militant

Le chapitre qui précède a montré comment la nature militante de certains écrits didactiques tenait notamment aux *lieux*, aux *époques* ou aux *personnes* impliquées dans le discours. Mais elle tient aussi à une certaine posture énonciative, à un *ton* – équivalent que propose Roland Barthes (1970/2002, p. 583) au terme rhétorique d'*ethos*. La notion, que l'on doit à Aristote<sup>1</sup>, si elle a été quelque peu négligée dans les théories récentes de l'argumentation (Eggs, 1999, p. 32), a été redéfinie dans le champ de l'analyse du discours, essentiellement dans les travaux de Dominique Maingueneau<sup>2</sup> et a du coup été réintégrée dans d'autres champs théoriques, comme en témoigne l'ouvrage dirigé par Ruth Amossy (1999). On peut définir l'*ethos* comme la « construction d'une image de soi dans le discours » (Amossy, 1999, p. 17) ; pour encore citer Barthes (1970/2002, p. 583), « l'*ethos* est au sens propre une connotation : l'orateur énonce une information et *en même temps* il dit : je suis ceci, je ne suis pas cela ».

Je me propose d'emprunter ici la notion d'*ethos*<sup>3</sup> pour décrire certains de mes articles, dans l'intention d'objectiver l'énonciation à l'œuvre dans mon écriture, laquelle s'intègre à un contexte qui dépasse la personne : je voudrais, autrement dit, parler de moi sans parler de moi... Cela n'est possible que si je prends la posture de l'analyste et que je distingue clairement, pour emprunter les termes de Ducrot (1984), le locuteur comme *fiction discursive* (L) et l'être du monde ( $\lambda$ ) – Ducrot rattachant l'*ethos* au premier<sup>4</sup>.

L'analyse de l'*ethos* dans une perspective d'analyse du discours demande qu'aient été auparavant déterminées une *archive* et une *formation discursive*, pour utiliser les mots de Maingueneau (1991)<sup>5</sup>. C'était, même modestement et empiriquement, l'ambition du chapitre qui précède, destiné à montrer que mon écriture s'inscrivait dans une lignée discursive qui était celle d'un champ de recherche en voie de constitution, identifiable par là même comme « institution de production et de diffusion du discours » (Maingueneau, 1991, p. 18). C'est dans cette perspective que je chercherai à décrire quelques-uns de mes écrits pour tenter de caractériser mon écriture de recherche, quand elle donne à voir l'*ethos militant*<sup>6</sup>.

Il ne s'agit pas pour moi de la ramener à cet aspect, mais de montrer comment cette dimension de mon écriture, qui ne m'est pas propre mais informe une partie du champ de la recherche en didactique, détermine une certaine posture de pensée et de recherche. Après cette première étude qui concernera essentiellement mes premiers travaux, je décrirai (mais sans utiliser cette fois les méthodes de l'analyse de discours) la dimension polémique qui caractérise certains de mes écrits – jusqu'à aujourd'hui. Ces deux études visent à faire ressortir à la fois les ressemblances et les différences entre mes premiers et mes derniers travaux : si le *ton* change (en ce que le militantisme s'efface), l'essentiel demeure, qui consiste en certains choix éthiques et théoriques.

1. Qui y voit, avec le *logos* et le *pathos*, l'une des trois *preuves* dans une argumentation : l'*ethos* se construit donc *dans* le discours et ne lui est pas préalable – comme se sera le cas dans la rhétorique latine (cf. Amossy, 1999, p. 19).
2. Par exemple Maingueneau (1984 ; 1991 ; 1999) ; Charaudeau, Maingueneau (2002).
3. Dont j'ai déjà fait usage dans deux articles, centralement dans Daunay (2006g [doc. 29]) et allusivement dans Daunay, Reuter (2002 [doc. 13], notes 15 et 27). Mon intérêt pour la notion d'*ethos* a été réactivée dans le cadre du programme du séminaire de Théodile « Les rapports à l'écriture et les images du scripteur. »
4. C'est pour que cette distinction apparaisse clairement que je m'abstiendrai, dans la section qui suit, d'utiliser les marques de la première personne, pour que le locuteur s'efface devant l'énonciateur des articles cités.
5. Qu'il emprunte à *L'Archéologie du savoir* de Foucault (1969).
6. Si je ne me place pas dans une perspective stricte d'analyse de discours, comme à pu le faire S. Moirand (1988), je peux appliquer à mon projet ce qu'elle dit de son travail, même si l'échelle est microscopique par rapport à l'importance de son étude (issue d'une thèse d'État). Ayant été lectrice puis collaboratrice du *Français dans le monde* et enseignante et formatrice de FLE, elle écrit en introduction pour justifier sa méthode d'une « description minutieuse des traits formels répertoriés » : « Il m'a paru préférable [...], lorsqu'il s'agit d'un champ à l'intérieur duquel le chercheur lui-même évolue et d'évolutions auxquelles il a, bon gré, mal gré, participé, de s'appuyer sur les "formes" rencontrées, certaines "fréquences" comptabilisées, ainsi que sur les régularités/variabilités des référents désignés et des références avouées afin de se distancier dans un premier temps (et parce qu'il s'agit d'histoire récente) des contenus ultérieurement analysés. » (p. 2 sq.).

Cette étude porte sur les premiers écrits du dossier de textes (les documents 1 à 8), qui se caractérisent, contrairement aux suivants, par la construction d'une image du praticien militant. Par commodité, l'analyse sera centrée sur un des premiers articles publiés, le document 2 (Daunay, 1993a), « De l'écriture palimpseste à la lecture critique. Le commentaire de texte du collège au lycée. » Comme il a été signalé en introduction, l'article a été rédigé avant le projet de thèse mais a été finalement intégré en partie à celle-ci ; il relève donc bien de l'écriture de recherche – ce que confirme le fait qu'il ait été indexé par la banque de recherche DAF comme relevant de la « recherche théorique »<sup>7</sup>. N'étant donc pas totalement étranger aux recherches futures, plus canoniquement scientifiques, il est particulièrement adapté à l'un des projets de ce travail, qui est de montrer le cheminement qui mène de la rédaction d'articles dans une revue militante à leur intégration dans une écriture de recherche. Cet article sera donc privilégié dans l'analyse, qui fera référence aux autres quand nécessaire.

L'article relève de ce que Verrier (2001b, p. 161) appelle « l'unité de base » du discours didactique : le « compte rendu d'expérience pédagogique ». C'est là en fait un *genre* spécifique de la littérature didactique, particulièrement bien représenté dans les revues professionnelles et militantes. Mais ce genre peut se réaliser de diverses manières et il s'agit précisément de décrire la façon dont ce texte s'inscrit dans ce genre – ce qui en constitue, en quelque sorte, la *scénographie* (Maingueneau).

Il convient d'observer d'abord que le texte obéit à une logique de *conviction* : le mot est employé explicitement au début de l'article (p. 6) :

C'est cette **conviction** qui m'a amené à réfléchir à la possibilité d'introduire dans des classes de collège des « bribes » d'apprentissage du commentaire de texte incluses dans une démarche plus générale d'aide à la lecture et à l'écriture.

C'est une spécificité des premiers articles, où l'on trouve régulièrement le lexique de la conviction<sup>8</sup>, alors qu'il disparaîtra totalement pas la suite : au contraire, ce lexique sera alors employé de façon distante (pour marquer que le traitement de la question relève de la conviction plus que de la recherche empirique)<sup>9</sup> voire de façon ironique<sup>10</sup>.

Il est intéressant à cet égard de s'arrêter à un article charnière (Daunay, 1997d [doc. 8]), où la *posture de conviction* est à la fois revendiquée et mise à distance, en introduction (p. 117) :

Et c'est un peu le regret de ne pas avoir eu ce savoir pédagogique quand j'enseignais en collège et en lycée qui me fait aujourd'hui **verser dans le prosélytisme** et **plaider** pour le décroisement de cette pratique [la dictée à l'enseignant]. Si le lieu est approprié – *Recherches* étant une revue destinée aux enseignants de français à tous les niveaux – il n'est pas sûr que le traitement de la question le soit : celle-ci mériterait en effet **une approche plus serrée, plus argumentée, plus étayée, une description plus précise et une analyse plus rigoureuse** de démarches diverses.

Ce double positionnement est intéressant dans sa contradiction même, en ce sens que le *plaidoyer* est présenté comme lié à la pratique d'enseignement, dont la perte (l'appartenance institutionnelle indiquée est « IUFM Nord – Pas-de-Calais ») est exploitée

7. Plus précisément comme « théorisation de l'action ». Sur l'indexation de mes travaux, cf. *infra*, annexe, p. 212.

8. « Il faut **plaider** au contraire pour un *contrat didactique* entre le maître et les élèves » [doc. 1, p. 2] ; « Qu'un passage par l'explication permette une *explicitation* des conditions de la communication scolaire **plaide** assez pour l'intérêt du TE » (*ibid.*, p. 4) ; « Il n'est pas dans mon intention de chercher à être plus **convaincant**... Car il n'y a personne à **convaincre** à cet endroit de l'article » [doc. 4, p. 61] ; « Mais c'est, **nous en sommes convaincus**, ce type d'activité réflexive qu'il faut développer » [doc. 6, p. 85] ; « Tous ces principes ont été défendus avec assez d'acharnement dans *Recherches* depuis des années pour qu'il n'y ait pas de doute sur la **conviction** que nous pouvons avoir de leur bien-fondé » [doc. 12, p. 181].

9. « Cette dernière phrase est intéressante parce que, si ce sont ici des mathématiciens qui **plaident** pour un français transdisciplinaire, la problématique est néanmoins renvoyée à des didacticiens du français » (Daunay, à paraître a [doc. 30], p. 410) ; « Marie-Christine Pollet et Françoise Boch **plaident** [...] pour un changement de conception de l'approche de l'écriture » (*ibid.*, p. 418).

10. « Picard, lui, dans son **plaidoyer** pour une "nouvelle pédagogie de la lecture", a perdu ces illusions-là » (Daunay, 2004b [doc. 19], p. 273). « En 1972, Barthes **plaidait** "Pour une théorie de la lecture" » (*ibid.*, p. 276).

pour justifier le surcroît de conviction<sup>11</sup>. Mais en même temps, la validité même de la posture de conviction est niée, par le lexique dévalorisant qui est employé (« **verser** dans le **prosélytisme** ») et par confrontation à une autre posture, valorisée dans le discours : « une approche plus serrée, plus argumentée, plus étayée, une description plus précise et une analyse plus rigoureuse de démarches diverses ».

Le « garant » construit ici est celui du chercheur qui *argumente* et qui ne *plaide* pas, qui ne cherche pas à *convaincre* mais à *décrire*, par l'*étayage* théorique de son propos et par la *précision* et la *rigueur* de son analyse. Or l'article précisément affiche tous les signes de cette posture : c'est le premier article qui propose une « bibliographie » finale (les précédents incluaient les références bibliographiques, nombreuses pourtant, dans les notes de bas de page)<sup>12</sup>, il définit préalablement l'objet traité (la dictée à l'enseignant) en citant les auteurs qui ont déjà décrit et analysé cette pratique, puis propose une typologie des aides que peut apporter la pratique aux élèves. Et, du coup, le propos liminaire sur « le traitement de la question » sonne comme une excuse pour le caractère jugé imparfait de l'article au regard du garant ainsi convoqué<sup>13</sup>. Ce qui n'aurait pas eu de sens si l'article se donnait pour ce qu'il est en fait : un article de vulgarisation, autrement dit une « paraphrase des discours scientifiques » (Mortureux, 1982, p. 54), que Jacobi (1988, p. 16) décrit ainsi :

Le vulgarisateur se trouve très exactement entre le spécialiste et le non spécialiste, virtuose des deux registres, il interprète le discours de la science en usant du seul registre commun à la pluralité des destinataires : la langue moyenne.

Manquait précisément, pour pouvoir assumer le rôle, cette « virtuosité des deux registres » : celui du scientifique, posé comme horizon futur ou conditionnel (« [la question] **mériterait** en effet une approche [...] ») ; celui du non spécialiste (sur le plan de la théorie), posé comme éloigné dans le passé et dans le savoir<sup>14</sup>.

Mais ce qui compte ici est le geste qui établit (par un positionnement contradictoire de *revendication dévalorisée*) un lien entre la pratique d'enseignement et la posture de conviction, dont on a vu qu'elle caractérisait les premiers articles et qu'elle était au contraire rejetée dans les derniers. Or ce lien est certainement le plus révélateur de l'ethos du praticien militant, qui se donne comme garant non le « spécialiste » théoricien, mais le « non-spécialiste » praticien.

La posture de conviction (qui, il faut le noter, ne se réalise jamais dans le lexique de la croyance, qui est au contraire plusieurs fois dénoncé pour disqualifier la position d'un adversaire<sup>15</sup>) est particulièrement visible quand il s'agit de l'action de l'enseignant dans sa classe. Et elle s'articule assez logiquement avec une modalité déontique forte (qui peut s'associer avec la déclaration de l'*évidence* et de la *légitimité*). Dans le document 2, en voici les réalisations principales :

11. Cf. encore en conclusion (*ibid.*, p. 128) : « L'introduction de cet article le disait assez : ces quelques illustrations voulaient être un **plaidoyer** en faveur d'une démarche qui donne du sens à l'apprentissage de l'écriture à tous les niveaux d'enseignement. »
12. Il est intéressant de noter l'usage anglo-saxon des références bibliographiques dans le texte, qui sera d'usage dans la plupart des articles suivants, premier affichage d'une « scientificité » du discours.
13. Cf. également (*ibid.*, p. 117) : « Je me contenterai de décrire diverses modalités de la "dictée à l'enseignant" [...] et d'assortir ces descriptions de quelques commentaires », ce qui correspond précisément à la posture du scripteur dans la plupart des articles précédents.
14. Ce qui se lit clairement dans la remarque concernant « les enseignants du secondaire » qui n'ont pas connaissance des instructions officielles du primaire (où est recommandée la dictée à l'adulte) et qui se conclut par ces mots : « L'auteur de ces lignes en est un malheureux exemple : ce n'est qu'en devenant enseignant à l'IUFM que je me suis vraiment intéressé à cette pratique de "dictée à l'enseignant" et que j'en ai réellement perçu l'intérêt – au point de tenter de la mettre en pratique dans mes cours à destination des étudiants-professeurs d'école. » [doc. 8, p. 117].
15. « Les règles énoncées portent en général sur des énoncés "bien formés", c'est-à-dire relevant de ce que l'on **croit** être la langue écrite "littéraire" » [doc. 5, p. 66] ; « En définissant la lecture méthodique par la négation de la paraphrase, les Instructions officielles inscrivent ce dernier exercice dans la longue tradition de l'explication de texte et interdisent que se vérifie la **croyance d'un M. Descotes** (1989), qui voyait dans ce nouvel exercice scolaire un "changement de paradigme" » [doc. 10, p. 150] ; « Mais **peut-on sérieusement croire** que seuls *certain*s maîtres *s'attachent* à parler ainsi ? » [doc. 12, p. 184, n. 29] ; « Michel Picard [...] **croit** découvrir l'opposition entre "déchiffreur" et "lecteur" » [doc. 19, p. 271] ; « On rejette dans la "non-lecture" toute autre pratique que celle revendiquée par l'élite qu'**on croit** représenter » (*ibid.*, p. 274). Cf., dans le doc. 4 (p. 55), ces mots – où il semble difficile de ne voir qu'une dénégation : « Ce n'est pas une excuse, mais une protestation anticipée contre qui voudrait me prêter la **naïveté de croire** que mes propositions peuvent avoir valeur de panacée. »

- **Ne convient-il pas** d'envisager à ce niveau scolaire un travail cohérent destiné à construire avec les élèves des compétences spécifiques au commentaire composé ? À question rhétorique, réponse franche : **cela relève de l'évidence**. [p. 5]
- **Il vaut la peine** de lui donner [au commentaire] toute sa place au collège. [p. 5]
- Difficultés de la tâche qui ne se **légitiment** que parce qu'elles rendent *palpables* [et donc susceptibles d'un discours] des faits textuels. [p. 17]
- **C'est ce qui légitime** toute approche qui *désacralise* le texte. [p. 26]
- Je ne prétends pas ici qu'**il convient** avec les élèves de tous âges de se lancer dans une exploration de la notion de *champ littéraire*. [ibid.]
- Mon bref inventaire [...] a pour but d'**affirmer la nécessité de** faire tenir aux élèves un discours sur la littérature pour leur permettre de consolider des débuts de savoir. [p. 28]
- **Il convient donc** de lui demander [à l'élève] non pas de donner son avis, mais de justifier la légitimité du texte qu'il a sous les yeux. [ibid.]
- Je **prétends en revanche avec un peu de force qu'il** est urgent de sérier les problèmes. [p. 31]

Ces formes de modalisation déontique associées à l'action de l'enseignant se trouvent dans d'autres écrits de la même période<sup>16</sup> et encore dans un article pour *Pratiques* (Daunay, 1997c [doc. 7]) ou dans une communication à des journées d'étude (Daunay, 1998 [doc. 9])<sup>17</sup>.

Cette combinaison déontiques/action didactique disparaît en revanche dans les écrits postérieurs, qu'ils présentent ou non des démarches pour la classe ou des principes didactiques généraux. Elle est même explicitement remise en cause à propos des injonctions données aux enseignants par un rapport de l'inspection générale sur l'oral (Daunay, 2000b [doc. 12]) : ainsi, à propos d'une phrase du rapport – « **Il convient** de distinguer les notes obtenues à l'oral et à l'écrit » – on peut lire ce commentaire (p. 178) : « Cette *convenance* [...] est présentée comme une *évidence*. »

C'est qu'il faut préciser que la modalité déontique, dans les premiers articles, ne fonctionne pas dans un contexte d'injonctions à l'enseignant : par exemple, on ne trouve presque jamais le futur pour décrire l'activité possible de l'enseignant dans sa classe – alors que ce temps verbal est fréquemment utilisé dans le genre du compte rendu d'expérience pédagogique, qui s'apparente souvent en fait à l'*injonction* d'expérience pédagogique (cf. Moirand, 1988, p. 307).

La modalité déontique concourt non à un positionnement d'injonction, mais de *conviction*<sup>18</sup>, qui se légitime de choix éthiques et idéologiques, comme le thématise clairement le document 2 :

16. « **Il faut** plaider au contraire pour un *contrat didactique* entre le maître et les élèves » [doc. 1, p. 2] ; « Si l'on veut par conséquent aider l'élève à mieux réussir ses interrogations écrites, **il convient** aussi de mettre l'accent sur les conditions de production spécifiques de ce genre » (ibid., p. 3) ; « **Il semble même évident** qu'il n'est pas inutile de s'arrêter sur un point comme l'argumentation » [doc. 4, p. 53] ; « Si donc l'un des buts de la grammaire est de développer les compétences métalinguistiques des élèves, **il faut** savoir mettre entre parenthèses la question de la "belle langue" » [doc. 5, p. 65] ; « **Il faut** choisir de placer résolument la question de la paraphrase sur le terrain des *frontières* entre *légitimité* et *interdit* » [doc. 7, p. 93] ; « **Il vaut la peine** de demander régulièrement aux élèves si telle quatrième de couverture doit être considérée comme une paraphrase ou comme un commentaire » (ibid., p. 100) ; « **Il est évident que** l'intérêt de la démarche ne réside pas dans l'établissement d'un classement canonique, mais dans les discussions que les élèves mènent dans les groupes et au cours de la mise en commun » (ibid., p. 103) ; « Ce qui m'importe ici est précisément de donner sa place – une place *légitime* – à cette forme particulière de commentaire qui veut éclairer le texte en le reformulant » (ibid., p. 102) ; « On répondra **bien évidemment** à leur demande d'une terminologie exacte » [doc. 6, p. 87, n. 1] « Étiquette pour étiquette, **s'il faut en proposer une**, l'enseignant (aidé en cela par les élèves, qui, ne l'oublions pas ont des connaissances métalinguistiques) **choisira bien entendu** celle qui a cours dans la communauté de travail plus large que représente l'école » (ibid., p. 78) ; « C'est ce qui légitime la prise en compte des faits textuels et discursifs » (ibid., p. 87) ; « La dictée à l'enseignant repose sur le principe qu'**il convient** d'aider les élèves en sériant les difficultés, par dissociation des tâches » [doc. 8, p. 118].

17. « Ce qui précède montre assez clairement qu'**il ne convient pas** à mes yeux de considérer la paraphrase comme un *problème*, qui nécessiterait une intervention didactique en terme de *remédiation* » [doc. 7, p. 99] ; « Cela **exige** d'une part que le mot soit employé autrement que négativement » (ibid., p. 100) ; « **Il n'est pas invraisemblable** non plus de commencer toute lecture méthodique par une phase de paraphrase collective du texte » (ibid.) ; « Si l'on veut amener les élèves à percevoir la différence entre ce qui peut être perçu comme reformulation et comme commentaire, **encore faut-il** s'entendre avec eux sur ce que représentent ces deux modes de discours métatextuel. » (ibid.) ; « **Il convient**, me semble-t-il, de quitter les fausses évidences et de chercher à percevoir – mais surtout à faire percevoir aux élèves – le travail interprétatif à l'œuvre dans toute production métatextuelle » [doc. 9, p. 135]. « **Il vaut la peine** d'amener les élèves à s'interroger sur les critères d'acceptabilité d'un commentaire. » (ibid., p. 136).

18. Comme le lexique de la conviction et d'autres indices, qu'on négligera ici – car cette analyse partielle ne se veut pas exhaustive. Parmi les autres indices, on pouvait aussi considérer notamment les formes de l'assertion ou les mots évaluatifs à valeur axiologique.



- S'il est difficile de définir la littérature, l'école nous aide à définir le texte littéraire : c'est celui qu'on *doit* lire. Or, **s'il est une éthique pédagogique, il revient à l'enseignant** de permettre aux élèves de *penser* ce devoir [p. 26].
- Travailler avec les élèves à partir des pratiques culturelles qui relèvent de l'oralité est pourtant **une démarche nécessaire** si l'on veut n'être pas victime, en tant que professeur de français, de « **l'idéologie de l'écriture et du monument** » [p. 32].

Ces citations montrent, notamment grâce à la même structure [si → alors], le lien étroit entre la modalité déontique et la conviction : *éthique* → *il revient* ; *idéologie* → *nécessaire*. La figure construite est celle du militant qui défend un point de vue marqué par *une conception politique* de l'enseignement – considérée comme partagée par ses lecteurs. Si ce *positionnement militant* ne se retrouve pas dans les articles ultérieurs, il se fonde pourtant sur un contenu qui établit nettement un lien avec ces derniers – lesquels le thématiseront en fait davantage avec l'intention de le fonder en théorie : on reviendra plus loin (p. 74) sur cette question, qui justifie en fait l'analyse faite ici.

Mais restons-en pour l'instant à l'ethos militant des premiers articles : il se construit par l'énoncé d'un contenu, certes, mais aussi par les formes de son énonciation, comme on l'a vu. Il se conforte de la désignation assez limpide d'un « anti-garant », comme le font apparaître les deux citations précédentes ; d'autres passages du même article en construisent une image nette, par une série de lieux communs (au sens rhétorique, donc dans une acception non péjorative) identifiables par la communauté censée partager ce discours.

Il convient d'en voir quelques-uns dans le détail, parce qu'ils engagent précisément une réflexion plus large, qui dépasse cet article et ceux de la même période, pour faire le lien avec les recherches théoriques ultérieures, où la figure de l'anti-garant évoquée ici sera analysée. Une citation cadre bien l'opposition entre le garant et l'anti-garant : le premier est le *pédagogue*, le deuxième est le *défenseur des valeurs littéraires* – écho du supposé débat, fortement médiatisé à l'époque (et jusqu'à aujourd'hui), entre le « pédagogue » et le « républicain » [doc. 2, p. 32] :

Travailler régulièrement sur des romans-photos, sur des textes de chanson, sur des extraits de roman rose, **ce n'est pas verser dans le « relativisme culturel », c'est faire acte pédagogique** : si je souhaite que l'élève se construise tel savoir ou savoir faire métatextuel, dont je fais le pari qu'il l'aidera à l'écriture (d'un texte, d'un hypertexte, d'un métatexte), peu m'importe le support. Ou plutôt si : je dois être capable d'évacuer ce qui pourrait *parasiter* l'acte d'apprentissage. **Et même la littérature peut être un parasite...**

La mise entre guillemets du « relativisme culturel » est une référence implicite à Alain Finkielkraut (dont *La Défaite de la pensée* date de 1987). Or le même Finkielkraut sera cité explicitement dans un article ultérieur (Daunay, 2003b [doc. 16], p. 239) où est reproduit un propos qui présente précisément comme anti-garant ceux qu'il nomme « les pédagogues » ou « les partisans de l'innovation », dont la figure est dessinée comme garant dans la citation précédente ; jugeant que le métier d'enseignant, d'*humaniste*, est devenu *humanitaire*, il écrit :

L'assistance à gamins en danger et l'égalité de tous les hommes entre eux commandent, sinon toujours de fermer les livres, du moins **de passer d'une conception restrictive et sacerdotale à une conception ouverte de la littérature** : non plus un « cimetière de chefs-d'œuvre », écrivaient récemment deux membres de l'Association française des enseignants de français, mais « un univers de signes, criblé de références, de réécritures sans fin » ; **non plus la littérature de patrimoine « celle des auteurs morts ou en bonne voie de l'être » (sic), mais ce qui vit, ce qui émerge, ce qui plaît immédiatement.**

On retrouve ce jeu croisé du garant et de l'anti-garant à propos d'une opposition entre *apprentissage* et *imprégnation* : l'objectif du document 2 étant de concevoir un apprentissage raisonné du commentaire de texte littéraire, le constat est fait qu'il n'existe pas « d'ouvrages destinés à *théoriser* cet objet » ; l'explication suivante est avancée [doc. 2, p. 5] :

Qu'un tel exercice n'ait pas fait l'objet d'études approfondies n'est pas fait pour surprendre : les tenants des « Belles Lettres » affichent leur scepticisme devant ce qui pourrait apparaître comme une atteinte à la **spontanéité, à l'originalité, voire au don**. Quant à la didactique du français, elle s'est donné comme objets d'étude des problèmes que l'urgence sociale légitimait mieux.

Une telle position<sup>19</sup> dessine clairement l'anti-garant, soucieux de ne pas expliciter les mécanismes de l'écriture. Or, la même figure est construite, mais comme garant cette fois, par Hélène Merlin-Kajman (2001, p. 244), citée là encore dans un article postérieur (Daunay, 2003b [doc. 16], p. 240) :

**Je ne suis pas certaine qu'on puisse apprendre à bien écrire, encore moins à écrire absolument parlant**, sinon par l'écoute et la lecture, c'est-à-dire par une **imprégnation** inconsciente suivie d'un investissement subjectif qui relève du **goût** et du **désir, imprescriptibles**.

Il importe de préciser que ces citations de Finkielkraut et de Merlin-Kajman reproduites ici sont présentées dans un article qui veut montrer, à la suite de Jean-François Halté (2002, p. 21), la récurrence d'un discours anti-didactique, dans l'intention cependant non de le dénoncer (même si la distance avec ce discours est explicite, dès l'introduction) mais de montrer que sa stéréotypie rencontre son pendant dans certains discours didactiques, notamment ceux de l'Institution scolaire, l'objectif affiché étant de « clarifier les termes du débat » (cf. *infra*, p. 43).

Cette précision veut faire apparaître une évolution non dans la *conviction* elle-même (le garant, dans les deux articles – documents 2 et 16 – reste fondamentalement le même), mais pour ce qui est du *positionnement* dans le débat ainsi mis en scène : à la prise de position sans réserve, au nom d'un choix militant explicite (document 2) succède une présentation qui se veut objective des positions adverses (document 16), dans le but précisément de montrer que la didactique, comme discipline de recherche, n'a rien à gagner à s'engager dans ce type de débat et dans les arguments fallacieux qu'il engendre.

Dans la dernière citation du document 2 apparaît explicitement (mais c'était implicite déjà dans les autres citations) une manière de camper l'anti-garant en défenseur des « Belles Lettres » face au garant présenté comme tenant de la « didactique du français » – associée, on le notera au passage, puisque tout fait système, à l'exigence de « l'urgence sociale ». On retrouve là une opposition importante – qui détermine une position *politique* en matière d'enseignement de la discipline – entre professeur de *lettres* et de *français*<sup>20</sup>.

Cette opposition entre *professeur de français*<sup>21</sup> et *professeur de lettres* aide à construire plus précisément la figure de l'anti-garant : ce n'est pas, comme l'analyse ci-dessus pouvait le laisser penser, les auteurs d'un discours sur l'enseignement : c'est bien l'enseignant-praticien qui adhère à ce discours et qui se désignerait comme professeur de lettres<sup>22</sup>.

La figure de l'anti-garant dessine en retour celle du garant<sup>23</sup> – le professeur de *français* soucieux de ne pas être identifié au professeur de *lettres*, en ce qu'il n'est pas inféodé à la littérature ou, comme le disait une précédente citation du document 2, « victime, en tant que professeur de français, de “l'idéologie de l'écriture et du monument” ». Les mots cités

19. Qu'on retrouve presque dans les mêmes termes, à propos de l'évaluation [doc. 4, p. 49] : « Il ne faut pas se leurrer : la volonté de ne rien changer à l'évaluation dénonce souvent le souci de garder à la matière *français (lettres ?)* sa spécificité, d'aucuns penseraient sa *grandeur*, dont la mesure semble être le degré de *flou*... On veut rester dans le domaine du *don* – où la *capacité* n'a pas grand chose à faire, dans l'antre de la *personnalité* – où le *critère* semble un intrus. »

20. Cette position sera la même dans les articles ultérieurs et fera l'objet d'une analyse plus loin (p. 90 et p. 142).

21. Ou « enseignants de français » [doc. 5 et 8], désignation qui permet de décloisonner, outre les objets de la discipline (langue/littérature), les niveaux d'enseignement de la discipline (primaire/secondaire), conformément d'ailleurs aux principes de l'AFEF (Association Française des Enseignants de Français), à laquelle était alors rattachée la revue *Recherches* (cf. *supra*, p. 11). Le choix n'est pas neutre, et Bernard Lecherbonnier, dès 1975 (p. 107), ne s'y trompait pas : « Abandonnons enfin cet affreux terme d'*enseignant* que le ridicule ne parvient pas à tuer en nos temps de démagogie galopante »...

22. Cf. par exemple doc. 3 (p. 44) : « Or combien de professeurs de Lettres admettent-ils, dans leur pratique quotidienne, que leur rôle est d'apprendre aux élèves à tenir un discours *banal* ? » ; dans le doc. 4 (p. 49), allusion est faite à la distinction entre « lettres » et « français » pour désigner la « matière » d'enseignement, avec cette remarque : « Chez les professeurs de français, où l'on trouve sans doute les plus ardents défenseurs d'une évaluation traditionnelle – ou, pour tout dire, *conservatrice* [...] »

23. Une étude plus poussée de l'énonciation, mais qui demanderait trop de place ici, permet de faire apparaître l'opposition entre un « je » (ou un « nous ») et un « on » qui, à certains conditions, rendent compte de la partition des deux « camps ».

sont extrait d'un ouvrage de Florence Dupont, *Homère et Dallas* (1991), dont le titre n'est pas anodin et permet de voir à l'œuvre une facette particulière de l'ethos militant du professeur de français.

En effet, dans ce jeu des références, où Homère est accompagné de *Dallas* et Paul Claudel de Patrick Bruel, où l'écrit littéraire côtoie l'oralité du rap, où sont considérés comme supports aussi pertinents que la littérature ce que les élèves lisent effectivement (« magazine, revue, *Harlequin*, polar, "gore", etc. ») ou les genres paralittéraires (« romans-photos, [...] textes de chanson, [...] extraits de roman rose »)<sup>24</sup>, ce qui se donne à voir n'est pas seulement un décloisonnement des pratiques de lecture et donc de la matière (français/lettres), comme on l'a vu plus haut. Ce qui se joue ici est aussi la construction d'une autre facette de l'ethos du praticien militant, celui de l'enseignant proche des élèves et de leurs références supposées. Triple proximité : intellectuelle (compréhension des élèves et de leurs univers), culturelle (il faut bien avoir écouté du rap pour en parler comme support pédagogique), physique (tout cela dessine un âge voire un « look » de l'enseignant). Notons au passage que l'on peut ici encore retrouver le jeu croisé des garant et anti-garant, puisque les références culturelles citées ici le sont contre la position anti-relativiste de Finkielkraut, qui à son tour, dans un article récent (2000a, p. 94), raillait cette proximité revendiquée par « les pédagogues » :

Les pédagogues ne sont pas antipathiques, ils sont sensibles, ils sont compatissants, ils sont sympa, habitués même par l'esprit du sympa.

Cet esprit « sympa »<sup>25</sup> n'est pas revendiqué explicitement, dans le document 2, par le « pédagogue » (garant de cet article et anti-garant du propos de Finkielkraut) qui se joue des références culturelles légitimes. C'est une litote : dans un autre article, déjà cité, cette posture est même explicitement rejetée (Cauterman *et al.*, 1996 [doc. 5], p. 65) :

Il serait regrettable que l'on comprenne mal ce que nous disons : la question didactique qui se pose ici n'est pas le choix du support *a priori*, et il ne s'agit pas de choisir une revue d'adolescents pour « **plaire** » aux élèves à peu de frais, par un acte de démission pédagogique qui ferait d'une telle revue, **démagogiquement**, un équivalent somme toute acceptable de Colette... *Faire jeune* n'est pas un objectif grammatical, et c'est bien de grammaire que nous parlons : si donc un magazine pour adolescents est pris pour support, c'est que l'objectif visé (aider les élèves à se construire un savoir métalinguistique) semble suffisamment important pour ne pas souffrir de parasitage, né de l'incongruité du support utilisé.

Autrement dit, l'esprit « sympa » n'est pas la *posture intellectuelle* qui est définie par le « pédagogue » et la critique de Finkielkraut semble donc ne pas valoir ici ; pourtant, c'est bien cette *image* du « prof sympa » que construit l'article : et c'est précisément cette collusion d'un choix intellectuel *dit* et d'un ethos *montré*, fréquent dans la littérature didactique militante, qui permet le propos de Finkielkraut<sup>26</sup>.

La corporalité<sup>27</sup> ainsi mise en scène de l'enseignant est à mettre en relation avec un autre aspect : l'enseignant est montré dans sa pratique concrète, maniant les outils que sont la colle et les ciseaux. Le document 2 est particulièrement insistant là-dessus, avec un surcroît de précisions pratiques, notamment un long développement sur « l'art de fendre les textes » (p. 14) ou une note (77, p. 29) sur le « problème technique redoutable » que constitue la présentation d'un texte-puzzle aux élèves<sup>28</sup>. Cette posture revendiquée du

24. Toutes ces propositions de lecture sont faites dans Daunay (1993a [doc. 2], p. 32). Un article entier (Cauterman *et al.*, 1996 [doc. 5]) est fondé sur l'exploitation du texte d'une revue pour adolescents – qu'on retrouvera dans Daunay (2004c [doc. 20]).

25. Il est amusant de voir que Barthes (1970/2002, p. 584), dans sa description de l'ethos, présente ainsi l'un des « airs » qui le constitue chez Aristote : « il s'agit [...] d'être sympathique (et peut-être même : *sympa*) »...

26. Qui aime bien ce mot *sympa*, où il voit comme un signe tangible de la postmodernité : parler de « prof », par exemple, c'est faire du « maître, un mec, *sympa* si possible » (Finkielkraut, 2002, p. 251).

27. Cette dimension corporelle de l'ethos, un peu négligée dans cette étude, est un trait important de l'approche de Maingueneau.

28. Ces inserts « pratiques » ou « techniques » sont fréquents dans les articles qui présentent des démarches pédagogiques, particulièrement dans Cauterman *et al.* (1996 [doc. 5]). Notons, pour établir un lien avec ce qui précède immédiatement, que cette image participe aussi d'ailleurs de la proximité avec les élèves, qui manient les mêmes outils, comme dans le document 2 (p. 29) : « Mais cette suite [de texte] n'est pas donnée telle quelle aux élèves : ils ont à la reconstituer en groupes – en maniant colle et ciseaux – à partir du puzzle suivant [...] ». Cf. aussi, dans Daunay (1997d [doc. 8], p. 120), à propos de la dictée à l'adulte, où

praticien-technicien (au sens de manieur d'outils concrets)<sup>29</sup> n'est en fait qu'une des facettes de « l'enseignant-bricoleur » – image revendiquée dans divers articles de cette période, dont elle constitue un trait spécifique<sup>30</sup>.

L'autre facette de cet « enseignant-bricoleur » doit être maintenant décrite : il s'agit du « bricolage intellectuel » et du « bricolage didactique et pédagogique » de l'enseignant-praticien<sup>31</sup>. C'est en effet la figure du bricoleur qui est construite dans les premiers articles, avec notamment la présentation des « matériaux » divers que doit rassembler l'enseignant pour faire son métier : aux supports didactiques dont on vient de parler, il faut ajouter les élèves<sup>32</sup>, dont la présence constamment rappelée conforte à la construction de l'image du praticien, qui exhibe sa pratique<sup>33</sup> ou son expérience<sup>34</sup>. Aux supports didactiques et aux élèves, il faut encore ajouter les savoirs théoriques.

Ceux-ci sont traités d'une manière paradoxale – à la fois à la fois mis en exergue et minorés – et cette manière conforte l'image du praticien-militant. D'un côté en effet, la théorie est mise en exergue, que ce soit par l'affichage des références théoriques qui autorisent le discours<sup>35</sup>, par l'indexation d'un choix didactique à une description théorique empruntée<sup>36</sup>, voire par l'élaboration d'un concept nouveau<sup>37</sup>. La valorisation de l'approche théorique prend une dimension militante quand elle est présentée comme une alternative à l'intuition, qui est rejetée du côté de l'idéologie conservatrice : ce qui recoupe l'opposition, traitée plus haut, entre les approches didactiques et les approches traditionnelles (en gros, littéraires) de l'enseignement du français<sup>38</sup>. Autrement dit, la théorie est instrumentalisée

---

l'enseignante s'adresse à l'élève : « Qu'est-ce que tu veux raconter ? [L'enseignante a pris la feuille et le stylo de l'élève et prend une posture de "scripteuse"]. »

29. Qu'on retrouve dans un article scientifique, qui consistait en la synthèse critique d'un colloque : « Il faut souligner à cet égard combien ce colloque *sentaït bon la craie*. Cette odeur de craie (ou de lampe à projection d'un outil pédagogique plus récent, le rétroprojecteur, assez souvent mis à contribution avec une maîtrise variable de l'objet...) a quelque chose d'intéressant : *des didacticiens n'hésitent pas à exhiber leurs pratiques !* » (Daunay, 2002d [doc. 15], p. 233). Cette remarque était une allusion sous forme d'hommage implicite à Jean-François Halté, qui écrit, dans une note d'une de ses communications : « Souvenir pénible d'un écrivain nous reprochant, à A. Petitjean et moi-même, alors que nous intervenions ensemble à propos d'enseignement de la littérature, "d'avoir les doigts pleins de craie" » (Halté, 2001, p. 14).
30. Au point de devenir un topos des articles qui présentent des démarches pédagogiques : doc. 5 (*passim*), doc. 6 (p. 87), doc. 8 (p. 128). Le mot est emprunté à Lévi-Strauss (1962) *via* Perrenoud (1994). La fortune de la notion de bricolage en didactique est certaine ; elle constitue l'un des « concepts-opérateurs » de Pierre Yerlès (1991) : « Popularisé par les plus grands (Lévi-Strauss, Papert, Laborit, Jacquard, De Certeau...), le concept de bricolage a regagné ainsi un crédit que leur avait ôté un long usage à connotation quasi péjorative [...]. Mais il est à coup sûr "incontournable" en didactique, où il se reconnaît dans l'obligatoire conciliation – sur le terrain infiniement varié de l'action pédagogique – de facteurs centripètes (axiomatiques, normes culturelles et sociales, technologies, inerties institutionnelles, limites cernables des sujets et objets d'apprentissage...) et de facteurs centrifuges (diversité des besoins, des situations, des constellations, des mouvements ; aléatoire et infinité des apprentissages...). »
31. Le document 5 emploie ces expressions (dont la première est de Lévi-Strauss) et décrit longuement, avec des références à Lévi-Strauss, cette figure du bricoleur.
32. Cf. dans le document 2 : « Mon bref inventaire – **né de la lecture de productions d'élèves** – a pour but [...] » (p. 28) ; « On m'autorisera ici une **anecdote personnelle** pour illustrer mon propos : **enseignant dans une classe de quatrième technologique**, j'avais eu l'occasion de remarquer que **certains élèves** s'échangeaient des revues ou des magazines » (p. 31) ; cf. encore « mes classes » [doc. 7, p. 99, n. 27].
33. Le mot est constamment employé dans les premiers articles ; pour ne pas multiplier les exemples, voici une seule réalisation pour les documents qui emploient le mot : « C'est cette dialectique qui a alimenté **ma réflexion sur une pratique du commentaire de texte** en classe de français » [doc. 2, p. 6] ; « Combien de professeurs de Lettres admettent-ils, **dans leur pratique quotidienne**, que leur rôle est d'apprendre [...] » [doc. 3, p. 44] ; « Tel est le principe qui fonde **ma pratique de l'annotation** que je vais présenter » [doc. 4, p. 55] ; « un professeur pour la **mise en pratique** » [doc. 5, p. 63] ; « Dans mon esprit, l'élaboration de "fiches-techniques" [...] renvoie à une **pratique de construction**, avec les élèves, d'outils – qui se veulent des aides à l'acquisition de *techniques* d'écriture des écrits scolaires. Pour une description sommaire de cette **pratique pédagogique en lycée** [...] » [doc. 6, p. 103, n. 41].
34. Cf. doc. 4 (p. 60) : « Pour ce qui est du temps passé par le correcteur pour un tel travail d'annotation, je ne peux que dire **mon expérience** » ; on trouve, plus tardivement : « Il ne m'est pas possible ici de formuler des propositions didactiques précises, dont j'ai donné un aperçu ailleurs (Daunay, 1997). Mais **mon expérience d'enseignement en lycée** me donne à penser que [...] » [doc. 9, p. 136].
35. Cf. les nombreuses notes de bas de page dans la plupart des articles.
36. La plupart du temps en ouverture d'article : c'est le cas particulièrement, parmi les premiers articles, des documents 2, 4, 5, 6, 8, 9.
37. C'est le cas de la « détextualité » dans le document 3 – concept qui sera repris plus tard et articulé à l'approche de la paraphrase (particulièrement dans Daunay (2002a [DOC. A], p. 111-134).
38. Le lien entre intuition et conservatisme est thématisé dans le document 4, où les « **pratiques traditionnelles** », l'« évaluation **traditionnelle** » – ou, pour tout dire, *conservatrice* » sont présentées comme reposant sur « une certaine conception *intuitive* de l'évaluation, à laquelle manquent à la fois rigueur et lisibilité ». L'article joue même sur le mot « intuitif », comme dans cette remarque : « Il est difficile de ne pas s'empêcher de considérer, *intuitivement*, que les tenants de l'évaluation **traditionnelle** ont globalement tort » [doc. 4, p. 53].

comme outil d'innovation<sup>39</sup> dans les pratiques – et c'est sans doute une des explications que l'on peut trouver au fait que les concepts théoriques avancés ne soient jamais *discutés*, dans la mesure où ne sont convoqués que ceux qui peuvent servir le discours<sup>40</sup>.

Cette instrumentalisation du théorique est en fait la deuxième face du positionnement paradoxal par rapport à ce dernier : la *minoration*. La théorie est conçue comme aide à la pratique, comme cela apparaît dans ce passage du document 2 où, après des citations de Bourdieu et de Reuter, on peut lire (p. 26) :

Je ne prétends rien révolutionner dans les lignes qui suivent, mais **apporter ma pierre à une réflexion sur une pratique du commentaire** qui donne à l'élève les moyens de considérer l'acte de lire comme obéissant à des contraintes sociales et historiques.

Posture de modestie à l'égard du théorique qui se justifie en fait par l'affirmation de la modestie de la théorie par rapport à la pratique. Posture qui conduit, dans cet article, à l'usage d'une plus petite police de caractère pour présenter l'approche des processus psycholinguistiques, assortie de cette note (p. 7, n. 7) :

**Le lecteur qui trouverait – à juste titre – l'introduction de cette partie un peu longue** peut s'économiser la lecture du paragraphe qui suit, où **je tente (non sans quelque témérité)** de rappeler quelques processus cognitifs à l'œuvre dans la compréhension, tels que cherchent à les définir les psychologues cognitivistes et singulièrement les psycholinguistes.

Cette minoration typographique du théorique<sup>41</sup> renvoie bien à la fois à une posture de modestie du scripteur par rapport à ce dernier (cf. la parenthèse dans la citation) mais aussi à la volonté de positionner le théorique en mode mineur par rapport à la pratique, l'essentiel de l'article étant consacré à la présentation d'activités pour la classe. La même posture et le même positionnement apparaissent dans le document 3, quand il s'agit de présenter un nouveau concept, la détextualité : outre que l'« objet » en question, auquel est consacré l'article, est présenté comme « minuscule »<sup>42</sup>, un « nota bene » (en police plus petite aussi) annonce (Daunay, 1993b [doc. 3], p. 37) :

**Le lecteur de cet article** qui aurait eu l'amabilité de parvenir jusqu'à ces lignes pourrait vite trouver que sa patience est mise à contribution au delà de toute décence, et **serait en droit d'exiger qu'on lui dise un peu plus vite où tout cela mène**. Attente légitime, mais qui va contre les scrupules de l'auteur de l'article, qui voudrait donner un peu de consistance à la notion de « dérive métatextuelle » qu'il met en place.

La hiérarchie des places entre théorie et pratique est visible dans l'introduction de cet article (*ibid.*, p. 35 *sq.*) où, après une série de questions sur les problèmes que posent les questions de compréhension au brevet des collèges, on peut lire :

Beaucoup de questions donc, quelques tentatives de réponses aussi, **mais pas de proposition de démarches pédagogiques** : cet article se veut **seulement** une réflexion sur le fonctionnement et la fonction des questions de compréhension au brevet des collèges.

Comme si le format présumé attendu d'un article était, comme le disait Verrier (cité *supra*, p. 29), le « compte rendu d'expérience pédagogique », où la théorie, on l'a vu, n'est qu'un des matériaux du « bricolage didactique et pédagogique » de l'enseignant-praticien<sup>43</sup>.

39. Même si les termes relevant de ce lexique sont absents, sans doute par méfiance de l'usage institutionnel qui en est fait depuis les années 1980 : un indice de cette méfiance se trouve dans le seul usage d'un terme de ce lexique, mis entre guillemets et rapporté aux choix institutionnels : « «rénovation» » [doc. 4, p. 49].

40. De ce point de vue, si l'on reprend les catégories de Moirand (1988), ce discours s'apparente plutôt à certaines réalisations de son « discours B » qui « exhibe son hétérogénéité » mais peut en même temps parfois profiter du discours cité pour asseoir une conception personnelle (cf. *supra*, p. 23, n. 65).

41. Dans le même article, le même procédé est utilisé pour une « mise au point terminologique ou plus exactement conceptuelle » sur la question du métalangage (p. 10).

42. Si le concept peut poser « une question de fond » ou « quelques questions fondamentales », c'est quand cela touche aux difficultés des enseignants ou des élèves par rapport aux questions de compréhension (p. 47).

43. Cf. doc. 5 (p. 67) : « On ne prétend pas dans ces lignes élaborer une **théorie** de l'enseignement de la grammaire mais rendre compte d'un **bricolage** » ; cf. encore doc. 1 (p. 1), où une observation sur la difficulté d'une définition scientifique du texte explicatif est conclue par ces mots : « Mais après tout, **l'enseignant n'est pas un scientifique**, et rien ne l'oblige à une rigueur absolue dans la définition des objets de son enseignement. Il lui suffit de saisir *intuitivement* l'existence d'un type de textes spécifiques. » L'intuition ici revendiquée est celle du praticien face à un déficit théorique, non l'intuition qui se passe de théorie (cf. *supra*, p. 35).

Cette attente est aussi celle supposée du lecteur de la revue (*Recherches*) où sont rédigés les articles, comme le signale la référence au « lecteur » dans les deux avant-dernières citations<sup>44</sup>. Le lecteur de l'article est ainsi convoqué comme garant principal d'un discours qui n'a de sens que partagé par une communauté qui justifie l'ethos montré par le discours. Et cette proximité avec le lecteur-praticien semble encore un trait de l'ethos militant.

## **Le discours polémique**

L'objectif de la section précédente était de montrer objectivement quelques traits spécifiques aux premiers articles du dossier de textes, pour mieux faire apparaître les continuités et les ruptures avec les suivants. On a vu (ou aperçu) que les continuités étaient dans la permanence de certains *objets* (qu'il s'agisse de thèmes d'étude ou de choix éthiques et théoriques) et que les ruptures étaient dans le *positionnement* par rapport à ces objets<sup>45</sup>. Pour autant, les raisons mêmes de ce positionnement trouvent une autre expression dans l'écriture de recherche qui caractérise mes derniers travaux, quand elle prend un tour polémique.

C'est ce *tour* que je voudrais maintenant interroger, sans cependant procéder de la même manière que pour l'analyse de mes premiers travaux : je ne chercherai pas à (re)construire l'ethos dans ces écrits, mais je parlerai plus librement de moi ici, contrairement à la section précédente – d'où a été totalement banni le *je* du locuteur pour mieux faire apparaître celui de l'énonciateur des articles analysés. Si je ne poursuis pas dans cette voie, c'est certes parce qu'il m'est plus malaisé de prendre une distance énonciative avec mes écrits actuels ou récents, mais surtout que je m'inscris précisément dans cette lignée ; aussi ne l'objectiverai-je pas de cette manière : si objectivation il y a – car c'est bien le but visé – elle résultera d'une analyse raisonnée de choix que je continue d'assumer.

On peut en fait repérer deux objets de polémique privilégiés<sup>46</sup> – que je me propose d'examiner tour à tour :

- le discours théorique concernant la littérature et son enseignement ;
- le discours de l'institution scolaire sur certains objets d'enseignement.

Mon écriture polémique à l'égard du *discours théorique sur la littérature* commence avec l'analyse des écrits de Michel Picard, particulièrement *La Lecture comme jeu* (1986), avec un article paru dans *Recherches* (Daunay, 1999b [doc. 11]) : « La "lecture littéraire" : les risques d'une mystification. » Cet article, fondateur en quelque sorte de mon écriture polémique, visait deux objectifs, qui évidemment se rejoignent :

---

44. Comme il a été dit plus haut (p. 23, n. 23), il serait trop long de faire une étude plus poussée des formes de l'énonciation qui montrerait les solidarités construites entre l'énonciateur et le co-énonciateur. Pour compenser, voici un long passage [doc. 5, p. 64] qui thématise le lien des voix à l'œuvre (dans un article signé de quatre auteurs) : « Il y aura donc **la voix de celui qui conçoit l'exercice**, dans la solitude de **sa réflexion, avec les connaissances et les savoir-faire** qu'il convoque, **en pensant au public d'adultes** auquel il le destine, celle de l'objet lui-même, produit et reçu comme tel, **modifié selon les différentes théories et pratiques**, celle de celui qui le teste en le **remodelant au milieu des bruits et des diverses interprétations des élèves**, celle de l'élève qui le reçoit, unique, au milieu d'une multitude de signifiés et signifiants scolaires, puis **celle à nouveau silencieuse de celui qui fait le point en lisant les productions d'élèves**, les avancées ou les reculs que l'objet a pu provoquer au niveau des savoirs et des savoir-faire. »

45. Ce qui apparaît clairement dans le fait que, si de nombreux éléments du document 2 sont repris dans la thèse (Daunay, 1999d, p. 451-467) et dans l'ouvrage qui en est issu (Daunay, 2002b [DOC. B], p. 177-189), la plupart des traits discursifs identifiés comme marquant l'ethos militant ont disparu.

46. Que représentent bien les documents 11 (Daunay, 1999b) et 12 (2000b), qui sont les deux premiers textes de la période que je privilégie ici. Notons d'ailleurs qu'ils ont été publiés dans la revue *Recherches*, ce qui sans doute me donnait la possibilité de m'essayer à cette écriture polémique. Et cela me permet maintenant de la considérer comme en lien assez étroit avec le positionnement militant qui est le plus souvent le cas dans cette revue.

– montrer comment se déploie sans vergogne, dans un ouvrage théorique, une « conception *élitaire* et *élitiste* de la lecture littéraire », qui n’a d’autre fondement, malgré les apparences, qu’une posture idéologique ;

– montrer que « l’intérêt des didacticiens pour ce modèle » théorique de la lecture littéraire (que je décrivais au demeurant positivement, pour en montrer « l’intérêt didactique » intrinsèque<sup>47</sup>), devenu incontournable dans le discours sur la lecture littéraire, occultait totalement cette dimension, par un aveuglement qui me semblait précisément le signe de la force du préjugé idéologique.

De ce fait, je mettais en cause en partie la naissante vulgate didactique sur la lecture littéraire, qui me semblait contenir, si certaines précautions n’étaient pas prises, « les risques d’une mystification », comme le disait le sous-titre de l’article<sup>48</sup>. Cet article, et sa reprise dans *Éloge de la paraphrase* (Daunay, 2002a [DOC. A], p. 41-55), a eu quelque succès auprès des didacticiens qui centrent leurs recherches sur la littérature, même si le projet fut en partie incompris : par exemple, la dimension polémique a pu surprendre, alors qu’elle justifiait le propos, dont j’ai rappelé les visées à l’instant<sup>49</sup>.

Je me fondais, pour asseoir la critique, sur des auteurs dont les ouvrages, qui ne s’interdisent pas la polémique, renvoient à une période qui fut celle de la forte contestation des soubassements idéologiques des discours sur la littérature : particulièrement Bourdieu et Passeron (1970), Bourdieu (1979 ; 1982 ; 1992), Certeau (1990/1980). Plus précisément, ces auteurs étaient mis à contribution pour décrire le *processus de construction d’une élite culturelle et sociale par la disqualification des pratiques culturelles les plus répandues*. Processus que ces auteurs, chacun à sa manière, avaient décrit avec précision en montrant comment il reposait sur des présupposés idéologiques non interrogés, mais couverts par l’érudition du propos.

Or Picard me semblait à cet égard représenter comme un idéaltype : et le fait que, malgré cela, ce processus n’ait pas été vu par les didacticiens me semblait également idéaltypique. Cette *bévue*<sup>50</sup> didactique nécessitait polémique, me semblait-il, pour faire ressortir un paradoxe fréquent dans l’approche didactique des faits littéraires : la déclaration de vouloir éviter toute dimension élitiste à l’enseignement de la littérature et l’aveuglement devant ce qui en ressortit. Pour illustration, il est paradoxal que Picard soit abondamment cité, dans la première édition de leur ouvrage, par Dufays, Gemenne et Ledur (1996/2005) sans que soit évoqué le fait qu’il participe de ce qu’ils dénoncent pourtant clairement par ailleurs : la « logique de “distinction” sociale en contradiction avec l’ambition de démocratisation affichée par l’école » (p. 12)<sup>51</sup>.

La polémique me semblait le meilleur outil discursif de mise au jour de ce paradoxe. Certes il faut y voir en même temps, sans doute, une manière de marquer ma fidélité au positionnement militant qui peut être le mien sur la question de l’élitisme et que mes

47. La modélisation de Picard de la lecture l’amène à proposer trois *instances* chez tout lecteur : le *liseur*, le *lu*, le *lectant*. Vincent Jouve (1992) remplacera le *lu* par le *lisant*. Je me proposais quant à moi « de ne pas compenser un gain par une perte » et d’*engranger* les quatre instances... Après la présentation du modèle, j’affirmais son intérêt didactique possible, en citant quelques auteurs qui l’utilisaient.

48. Même si, à cette occasion je restreignais quelque peu la notion de lecture littéraire en privilégiant une de ses conceptions possibles (cf. Dufays, Gemenne, Ledur, 1996/2005, p. 88-96), dont je persiste cependant à penser qu’elle était dominante à l’époque.

49. Pour illustration, voir le compte rendu fait de cet article dans *Repères* n° 19, 1999, par Jean-Paul Guichard, qui en fait l’éloge, sauf pour ce qui est de la partie critique sur Picard, caractérisée, dit-il, par un « ton polémique » et une focalisation « sur le plan idéologique ». Certes, dit l’auteur, « la polémique a droit de cité dans un article didactique », mais « elle n’est justifiée que si elle fait avancer le débat ». L’auteur ajoute : « Ce n’est pas le cas »... Ce qui montre tout simplement que l’objet du débat n’a pas été perçu : la dérive idéologique du discours de Picard et son occultation systématique dans la littérature didactique ! Incompréhension similaire de Vincent Jouve lors d’une communication à un colloque où je reparlerai de Picard dans les mêmes termes – mais dans un propos d’ensemble qui le dépassait (Daunay, 2004b [doc. 19]) : marquant sa mauvaise humeur à l’issue de mon exposé, il affirma ne pas comprendre comment il était possible de parler ainsi des écrits de Picard, contestant même la réalité des propos de Picard que je citais...

50. Au sens étymologique que rappelle Althusser (1965/1969, p. 16 sq.).

51. Dans leur réédition de l’ouvrage, ce que je montrais du processus d’*élitisation/disqualification* chez Picard, sera évoqué, sur un mode concessif cependant : « Certes, comme Daunay (2002) l’a bien noté, Picard se contredit quand il prétend illustrer ses principes dans des analyses de textes ou de pratiques particulières : à ce moment, seul le *lectant* est valorisé, et ce qui relève du *lu* et du *liseur* devient marginal, voire objet de mépris » (p. 94) – reprise de Dufays (2005, p. 190).

premiers écrits didactiques manifestaient (cf. *supra*, p. 32). Au prix cependant d'une double réorientation, qui fait le passage, me semble-t-il, entre une écriture militante et une écriture de recherche académique :

– d'une part, ce que mes premiers articles dénonçaient était une *pratique d'enseignement* qui était censée relever d'une conception élitiste et idéologique de la littérature (entendue comme objet d'enseignement), sans référence au discours théorique didactique ; dans mon approche de chercheur, l'objet de mon propos est la discussion avec la littérature didactique et s'inscrit donc à un niveau épistémologique qui relève de cette discipline de recherche ;

– d'autre part, ce qui était un positionnement militant fondé sur la dénonciation devient ici une thématisation théorique accompagnée d'une démonstration.

Dans ma critique de Picard, je faisais – implicitement – l'hypothèse que le paradoxe que je décrivais concernait plus généralement une partie du discours didactique sur la littérature, ce que me suggéraient mes recherches sur la paraphrase, objet de ma thèse. Et cela constituait d'ailleurs à mes yeux un autre paradoxe, dans la mesure où la critique de la dimension idéologique de l'enseignement de la littérature était précisément l'un des fondements de la naissance de la didactique.

C'est ainsi que j'en suis venu à étendre mon approche en interrogeant la continuité historique de cet « infini processus de disqualification du lecteur », titre d'une communication à un colloque sur la « didactique de la littérature » (Daunay, 2004b [doc. 19]), qui portait en sous-titre : « Contre une didactique bathmologique<sup>52</sup> ». L'objectif était encore là de lier d'un côté des discours (plus ou moins *autorisés*) sur la littérature et son enseignement (dans une perspective historique), de l'autre leur intégration (plus ou moins subreptice) à la didactique<sup>53</sup>. Ressort de ce travail le même double paradoxe (qui justifiait là encore à mes yeux la forme polémique) : je montre comment s'opère le processus complémentaire de construction d'une élite culturelle et de disqualification des pratiques culturelles ordinaires (aussi bien dans les discours qui se soucient peu de démocratie que dans ceux qui au contraire la revendiquent – dont Lanson est le parangon) et comment ce discours, dont cette caractéristique n'est pas perçue, informe certains écrits didactiques pourtant soucieux de penser la démocratisation de l'enseignement de la littérature.

C'est ce qui m'amenait à interroger le postulat de la *distance* (essentiellement *cognitive*) caractéristique de la lecture littéraire – ou du *rapport* à la lecture que cette dernière représente – dans une certaine approche didactique (Daunay, 2004b [doc. 19], p. 275) :

Ce discours stigmatisant dont je viens de dessiner les contours se retrouve dans les discours les plus favorables aux élèves. Par un effet de contagion, l'introduction en didactique de certaines théories du texte ou de la lecture a créé un effet de mise à distance du lecteur empirique qui engendre, sans assurément que ses auteurs le veuillent, un discours de stigmatisation.

Cette interrogation critique de la notion de distance, également issue de mes recherches sur la paraphrase, donnera lieu à d'autres articles, eux aussi en partie polémiques (Daunay, 2000a ; 2002c [doc. 14]), dont l'objectif est de montrer que la valorisation de la notion de distance trouve finalement son origine et sa justification dans une norme scolaire traditionnelle trop peu interrogée (sur ce point, cf. *infra*, p. 49).

52. J'illustre en fin de communication le sens de ce sous-titre (p. 276) : « Cette science ou ce jeu des degrés ne saurait en rester au second degré [...], mais est vouée à engendrer "le miroitement infini du jeu des degrés", pour citer Renaud Camus (1980, p. 20), qui a très vite illustré littérairement ce jeu-science de la bathmologie. Et l'on voit bien par ces mots comment l'exigence de distance par rapport au sens commun peut, en matière de lecture également, engendrer ce processus bathmologique, où la distance ne sera jamais qu'une posture de refus de la forme de lecture la plus partagée. Le processus de disqualification du lecteur est, à ce compte, sans fin. »

53. Cette approche était en germe dans un article publié dans *Recherches* (Daunay, 2002e), lui-même issu d'une intervention faite devant le Réseau Lettres de l'IUFM de Bretagne. Je reprendrai plus tard l'essentiel de cette communication, dans des optiques proches, mais différentes, dans deux communications : Daunay (2006b [doc. 27]) ; à paraître b). Certains aspects que je dénonce dans ces communications ont été aussi repris dans la conclusion d'un article dans *Recherches* (Daunay, 2003d).



Si la dimension polémique de mon discours sur la littérature (et sur son enseignement) peut affleurer en d'autres endroits que ceux que j'ai évoqués<sup>54</sup>, généralement la polémique se justifie par ma volonté de faire apparaître la dimension paradoxale de ce discours, que j'ai rappelé dans les lignes qui précèdent. Il ne me semble pas utile d'analyser dans le détail les formes de la polémique que je mets en œuvre, mais je crois important de préciser ici, pour conclure ce point, qu'il y a des degrés dans celle-ci : mon attaque frontale contre Picard, qui prend par endroits la forme d'une charge violente, est exceptionnelle et ne se retrouve pas quand je polémique avec des auteurs du champ didactique. Sans doute la fréquentation des personnes concernées y est-elle pour quelque chose, mais pas seulement : je ne trouve heureusement nulle part, dans la littérature de recherche en didactique, des phrases comme celle-ci, issue de Picard (1986, p. 242), que je reproduisais pour ouvrir la polémique à son endroit :

Il faut le dire brutalement, au risque d'effaroucher ou de blesser les belles âmes de tout bord dans leur rêve ingénument démagogique d'apporter la culture au peuple, instinctivement réceptif : l'*effet littérature* n'est concevable que pour le joueur expérimenté, l'« amateur » averti. On peut, on doit déplorer le caractère élitiste et sélectif de la chose – non le nier sottement.

Ma mise en cause de l'invalidité théorique d'un tel propos et de la vision idéologique du monde qu'il recèle<sup>55</sup> me firent ne prendre aucune précaution dans sa dénonciation, contrairement à mes écrits polémiques portant sur telle ou telle proposition théorique en didactique.

\*

C'est aussi une forme de discours plus mesuré que je mets en œuvre même à propos de l'autre objet de polémique privilégié dans mon écriture : le *discours de l'institution*, que je me propose d'examiner maintenant. Ma polémique à l'égard de ce discours (réalisé dans les programmes ou les rapports de l'inspection générale) me fait renouer avec un genre bien attesté au début de la didactique : la critique de l'institution scolaire. Mais avec un réel infléchissement : ce qui était mis en cause de façon privilégiée alors était les objets d'enseignement eux-mêmes, ce qui n'est pas mon approche<sup>56</sup> ; ce que je mets en cause est plutôt le *discours institutionnel* sur ces objets. Au contraire même : dans les articles ou communications de cette nature, je marque mon adhésion aux objets proposés mais en critique la présentation, qu'il s'agisse de l'oral, du décroisement ou de l'écriture d'invention.

Le premier article typique de cette forme d'écriture concerne l'oral : « L'oral au rapport ! Ou comment l'Institution s'empare de l'oral » (Daunay, 2000b [doc. 12]), où je critique essentiellement le rapport de l'inspection générale d'Alain Boissinot<sup>57</sup> sur l'oral à l'école. L'objectif est précisé dès l'introduction : m'appuyant sur un propos de Marceline Laparra (2000), qui disait combien les didacticiens étaient méfiants devant l'injonction institutionnelle de privilégier l'oral – fondée sur « une double occultation : celle des soubassements idéologiques de ce *retour* à l'oral et celle de la complexité théorique de l'objet *oral* » (selon ma propre reformulation de son propos) – j'ajoutais (Daunay, 2000b [doc. 12], p. 177) :

54. Cf., par exemple, sur la prétendue littérarité du discours indirect libre : Daunay (2006d [doc. 27]).

55. Je reviens plus loin sur cette dimension (p. 54 *sqq.*).

56. Quoique cela apparaisse, au détour de quelques articles : cf. la possibilité du « naufrage dans le ridicule » des grammaires de phrase, de texte et de discours introduites dans les programmes pour le collège de 1996 (Cauterman, Daunay, 1997 [doc. 6], p. 88). Cf. encore des remarques ironiques sur les formes de l'évaluation à l'entrée en 2<sup>nde</sup> (Daunay, 1994 [doc. 4]).

57. Rapport de l'inspection générale de l'Éducation Nationale n° 99-023, « La place de l'oral dans les enseignements : de l'école primaire au lycée », septembre 1999 (rapporteur : A. Boissinot). Mon corpus était aussi constitué, outre quelques textes officiels, du rapport de l'inspection générale de l'Éducation Nationale n° 99-024, « La place de l'oral dans les enseignements à l'école primaire », septembre 1999 (rapporteurs : Martine Safra, Jean Hébrard, Serge Thévenet), dont certaines parties sont reprises dans le rapport de Boissinot.

Cette méfiance naît aussi de la *manière* de cette injonction institutionnelle, qui se fonde sur une entreprise de culpabilisation des enseignants, laissés par ailleurs à leur impuissance devant la complexité de la tâche qui leur est assignée. C'est la forme que prend cette culpabilisation que je voudrais ici dénoncer en analysant divers textes officiels ou officieux récents.

Cette *manière* est en effet l'objet de ma polémique, et c'est précisément le dernier mot de la conclusion de l'article ; après avoir redit que le contenu du rapport de Boissinot « n'est pas en cause dans l'ensemble », qu'il peut même « devenir en outre un excellent outil de réflexion pour toutes les personnes engagées dans une activité de formation », je conclus (*ibid.*, p. 190) :

À l'expresse condition que ses lecteurs s'affranchissent de ce que cet article veut dénoncer : la culpabilisation des enseignants et la dévalorisation de leurs pratiques.

En définitive, il est des idées qui gagnent à ne pas être défendues de certaine manière.

On peut résumer le propos de l'article en ces termes : le discours officiel s'*autorise* d'un savoir didactique (sans qu'aucune référence ne soit citée), mais pour le muer en discours prescriptif, évacuant de ce fait les questions posées par les didacticiens, ce qui a pour effet de nier la complexité de l'objet d'enseignement et de poser comme des évidences ce qui est un construit théorique. On a là une illustration parfaite de ce que Malik Habi (2004) appelle le « didactivisme », position adoptée par l'Institution, quand elle se réfère à la didactique comme discipline de recherche mais sans en tirer toutes les conséquences, « préconisant une pédagogie *active* mais qui, concrètement, se traduit par la négation de principes théoriques fondamentaux » (*ibid.*, p. 125). Or la négation de la complexité de l'objet (qui peut, à mes yeux, en partie expliquer les résistances à l'enseignement de l'oral dans les pratiques effectives) et l'affirmation de principes didactiques posés comme évidents amène à reporter la *faute* d'oral dans l'enseignement sur les seuls enseignants, coupables de ne pas savoir ou savoir faire...

La mise en cause du fonctionnement de ce discours apparaît bien dans les sous-titres de l'article :

- Évaluer l'oral : une sinécure ?
- Les enseignants laissés à leur impuissance
- Des semblants d'aide à l'enseignant
- Les effets pervers d'un rapport
- La stigmatisation des enseignants
- Un discours vexatoire
- L'évaluation et la programmation : la négation des compétences de l'enseignant
- La parole non partagée : une entreprise de culpabilisation
- Un discours descendant
- Un mélange des genres
- Un recueil d'évidences

La dénonciation de la stigmatisation des enseignants aboutit à une mise en cause des « dérives d'un discours prescriptif » (c'est le titre de la deuxième partie de l'article).

Comme dans le premier objet de polémique traité plus haut (la lecture littéraire), c'est finalement, là encore, la mise au jour d'un paradoxe qui justifie à mes yeux l'utilisation de la polémique : le recours au discours de recherche en didactique pour imposer des principes qui nient la complexité de l'objet traité – que ce même discours de recherche mettait en lumière. Et un autre trait rapproche encore ces deux objets : le fait que soient reportées sur les *personnes* (là les élèves, les enseignants ici) les problèmes propres à l'*objet d'enseignement*. Et c'est sans doute la *stigmatisation* des personnes qui me fait, dans les deux cas, *entrer en polémique*, au nom de principes éthiques qui relèvent de la conviction personnelle et qui marquent le lien entre ces écrits et le positionnement militant de mes premiers articles. À ceci près que ce choix éthique est, dans mon écriture de recherche, *thématisé et démontré* quand il était, d'un point de vue militant, *revendiqué et asserté*.

Mais il faut à cet égard interroger plus précisément le lien entre écriture militante et écriture de recherche, qui se croisent et se décroisent selon trois points de vue :

– d'un côté, je l'ai déjà dit, la critique de l'institution est une des caractéristiques de la didactique militante à ses débuts et, de ce point de vue, je me conforme à un *genre*, même si je le réalise avec une optique particulière ;

– d'un autre côté, la mise en cause que je fais ici du prescriptif – au moins dans sa manière – me fait assez clairement établir un positionnement de chercheur qui rompt avec celui du militant : j'ai posé plus haut (p. 23) la tension qui pouvait naître entre deux postures contradictoires, celle de la *description* du chercheur et celle de la *prescription* et de la *recommandation*, où d'une certaine manière se rejoignent le militant et l'Institution, soucieux de *transformation*. La prescription ou la recommandation se rejoignent en effet dans la manière de poser (explicitement ou implicitement) une *norme* d'enseignement jugée meilleure : la construction du professeur de *lettres* (*vs français*) comme anti-garant (cf. *supra*, p. 33) en est un exemple frappant ;

– mais, d'un autre point de vue, mon approche descriptive me fait réaliser (par sa *thématisation*) ce que j'ai analysé plus haut (p. 37) comme un des traits de l'ethos militant : la proximité avec le praticien. Ce que je mets en cause particulièrement dans le discours de l'institution est le masquage des difficultés réelles du métier par des principes étayés de la seule rigueur théorique, sans réflexion sur les dimensions concrètes de leur mises en œuvre ou des résistances effectives qu'ils suscitent, que je refuse explicitement de ramener simplement à un positionnement réactionnaire : le professeur de lettres n'est plus alors un anti-garant, mais un objet d'analyse.

Ce dernier aspect mérite d'être précisé. Dans plusieurs articles qui concernent la conception de la matière « français », je m'efforce de *comprendre* au lieu de les dénoncer, les résistances explicites aux objets ou aux principes d'enseignement recommandés par l'Institution, en général en accord avec une grande partie de la communauté des didacticiens. Ainsi, dans un article récent publié dans la revue *Recherches* : « Le français et le décroisement », j'écris à propos du décroisement exigé par l'institution (Daunay, 2005b, p. 149) :

L'intérêt de l'affichage du décroisement et des séquences dans les derniers programmes du secondaire ne réside certainement pas dans la disparition des difficultés propres à la discipline, mais précisément dans les questions qu'elles lui posent. Que cela ait engendré des réflexes d'autodéfense réactionnaire est certain ; mais il serait pire encore de ne considérer que comme des marques de conservatisme les résistances qu'elles suscitent : les quelques réflexions qui précèdent voulaient justement donner à penser que les résistances sont sans doute, plus fondamentalement, des signes d'incertitude quant aux enjeux mêmes de la discipline « français ».

Je mets en cause le document d'*Accompagnement des programmes* du cycle central 5<sup>e</sup>/4<sup>e</sup> (MÉN, 1997) et sa manière d'imposer le décroisement à la fois comme une évidence et comme une nouveauté (autre paradoxe), en montrant à la fois l'ancienneté de la prescription (par des citations des instructions officielles depuis 1938) et sa complexité (dans la mesure où elle suscite autant de questions qu'elle donne de réponses)<sup>58</sup>. Comme pour l'oral, je montre que la négation de la complexité du problème<sup>59</sup>, au nom de principes théoriques par ailleurs légitimes, produit le même effet de culpabilisation des enseignants, dont les résistances sont ramenées à une incompétence ou à un refus idéologique<sup>60</sup>.

58. Sans remettre en cause le principe même que, par ailleurs, je défends dans ma « Note de lecture » de l'ouvrage de J. Picoche, J.-C. Rolland, *Dictionnaire du français usuel. 15000 mots utiles en 442 articles*, De Boeck Duculot, 2002 (Daunay, 2002f). Si j'évoque ici cette note de lecture, alors que ce n'est plus l'institution qui est en cause, c'est que j'entre ici aussi en polémique sur le même thème du décroisement – mais de façon inversée, dans la mesure c'est précisément au nom du principe de décroisement que je mets en partie en cause la logique de l'ouvrage. Notons que pour tenir à la fois un discours objectif d'analyse de l'ouvrage et marquer ma distance de conviction par rapport à lui, j'utilise le procédé des notes de bas de pages pour y enfermer la dimension ironique ou polémique de mon analyse...

59. Ce que Lahire (1993a, p. 87) appelle, pour d'autres raisons et sur un autre sujet, « l'annulation magique des contraintes effectives »...

60. Il me faut évoquer ici un article que j'avais écrit en 1997, au nom de la Rédaction de *Recherches* (et qu'à ce titre je n'ai pas signé), sur le brevet des collèves « nouvelle » formule – qui, dans les questions sur un texte, substituait aux traditionnelles rubriques

C'est cette même volonté de *comprendre* les résistances<sup>61</sup> qui m'a amené à une analyse objective des discours de rejet de l'écriture d'invention, toujours dans le souci d'approcher « l'identité du "français" comme discipline » – comme le dit le titre de ma communication (Daunay, 2003b [doc. 16]). Non que j'adhère à ces discours de rejet, mais je marque là mon souci est de ne pas disqualifier *a priori* les arguments utilisés du fait de leur caractère supposé réactionnaires, de ne pas davantage légitimer *a priori* les discours de défense de l'écriture d'invention – que tenaient conjointement, comme en d'autres époques, institutionnels et didacticiens. J'écrivais ainsi (*ibid.*, p. 237) :

Il me semble nécessaire de reprendre l'analyse de ce discours qui met en œuvre les représentations des adversaires d'une approche didactique de l'enseignement du français, tant il est utile de tenter de clarifier toujours davantage les termes du débat.

Or cette clarification demande à la fois que soit pris au sérieux ce discours et que soit pris en compte le fait que le champ didactique lui-même est traversé de tensions et de positions divergentes. Revenir donc sur ces vieux débats n'est pas une perte de temps, mais l'occasion de clarifier les positions de chacun, en niant les effets d'évidence d'un discours didactique qui s'auto-légitime parfois dans une dynamique similaire au discours stéréotypé des pourfendeurs de la didactique.

Curieusement, en apparence, j'abandonne dans cette communication le ton polémique. Mais c'est précisément, si je puis dire, une *polémique en creux*. En effet, le seul fait de mettre à égalité les discours des « concepteurs » ou des « promoteurs » de l'écriture d'invention et les discours de rejet (tenus par des adversaires déclarés de la didactique et facilement identifiés comme une « scie » réactionnaire<sup>62</sup>) était une manière de provocation. Celle-ci reposait sur ce qu'explicite la citation reproduite ci-dessus : montrer d'une part que la didactique n'est pas d'une pièce mais connaît des tensions dans les positionnements théoriques ou idéologiques de ses acteurs, d'autre part que la didactique se doit de justifier ses choix, au-delà de l'assertion de principes jugés comme allant de soi, ce qui finalement fait apparaître parfois un certain déficit théorique.

Or ce dernier aspect tenait pour moi à une collusion trop marquée et à mes yeux problématique, entre deux sphères différentes : la recherche en didactique et l'institution scolaire. Cette collusion ne s'opère pas tant par le mélange des acteurs<sup>63</sup> que par celui des genres de discours tenus sur les programmes : le même contenu peut en effet être écrit par la même personne<sup>64</sup> dans le cadre des documents d'accompagnement des programmes (sphère institutionnelle) et dans le cadre d'un article théorique (sphère de la recherche). C'est ce que je montre très explicitement dans un autre article (Daunay, 2003d) qui reprend (en l'expansant) le contenu de la communication citée plus haut (Daunay, 2003b [doc. 16]) et décrit cette confusion des genres<sup>65</sup>.

---

« grammaire-vocabulaire-compréhension » de nouvelles rubriques thématiques, censées évoquer la « lecture méthodique » d'un texte. J'usais là encore de la polémique pour montrer que sous un décroisement de façade, l'Institution masquait les problèmes réels que pouvaient rencontrer aussi bien les enseignants que les élèves à traiter de questions qui, dans leur logique même, étaient elles-mêmes cloisonnées, puisque relevant de modes de questionnement du savoir différents selon qu'on les envisageait comme questions de grammaire ou de compréhension par exemple (« Dispositifs d'évaluation au brevet des collèges », *Recherches* n° 27, 1997 p. 241-243).

61. Qu'on peut voir en germe dans un article, clairement militant celui-là (Daunay, 1994 [doc. 4]), qui prend nettement parti et veut dénoncer les « résistances » à l'évaluation critériée par « les plus ardents défenseurs d'une évaluation traditionnelle – ou, pour tout dire, *conservatrice* ». Mais cette dénonciation ne m'empêchait pas de prendre ce discours au sérieux, comme le signale l'introduction (p. 50) : « Le problème est que ces résistances peuvent se fonder sur des arguments qui ne manquent pas de pertinence, si on néglige leur socle idéologique. Ce sont ces arguments qui méritent d'être étudiés d'un peu plus près. »
62. Je citais en introduction ces mots de Jean-François Halté (2002, p. 21) : « Cette scie que l'on entend de façon récurrente depuis le début de la rénovation, est outrancière et simpliste, ses passés théorique, didactique, éducatif, égalitariste/élitiste, culturaliste... ont été dénoncés maintes fois et il est inutile d'y revenir. » J'ajoutais : « S'il semble en effet inutile de la dénoncer une fois de plus, je me propose pourtant de revenir sur cette "scie", entendue encore récemment à l'occasion de la réforme de l'enseignement du français au lycée. »
63. Les programmes en France sont élaborés, depuis la loi d'orientation de 1989, dans le cadre d'une structure tripartite, composée d'universitaires (didacticiens entre autres), d'inspecteurs (généralistes ou régionaux), d'enseignants. Cette structure, le GTD (Groupe technique disciplinaire), émanant du CNP (Conseil national des programmes), est le cœur de l'élaboration des programmes, même si la décision finale revient au pouvoir politique. Sur le fonctionnement de l'élaboration des programmes, cf. Petitjean, Viala (2000, p. 8).
64. Il s'agit d'André Petitjean, dont par ailleurs je respecte les travaux et partage les conceptions théoriques, y compris sur l'écriture d'invention – ce qui m'a amené à coordonner avec lui un numéro de *Pratiques* sur la question (Daunay, Petitjean *dir.*, 2005).
65. Dans ce texte expansé (Daunay, 2003d), j'explicitais mes critiques sur la confusion des discours officiel et didactique. Mais, comme par compensation, je disais clairement (en introduction et en conclusion) que, si je cherchais à décrire objectivement le discours des

On ne voit ici, finalement, que se réaliser une fois de plus les tensions constitutives de la didactique que j'ai évoquées plus haut (cf. *supra*, p. 20). Mais ce qui, dans sa phase d'émergence, a pu être utile à la didactique me semble ici au contraire dommageable. Pour au moins une raison, qui tient à la nature d'une partie des textes officiels produits, les documents d'accompagnement des programmes. Depuis les dernières instructions pour le collège (1996), le texte officiel (le programme) est accompagné d'un texte officieux (les « accompagnements »), lesquels sont ambigus dans leur nature comme dans leur discours (cf. Daunay, 2003d) : ils s'apparentent à la fois au discours officiel – mais sans en avoir le statut réglementaire<sup>66</sup> – et au discours scientifique – mais sans l'une de ses caractéristiques essentielle qui est la *discussion*, ce dont témoigne l'absence de bibliographie<sup>67</sup>. Cette ambiguïté discursive a été bien pointée par Marie-Hélène Vourzay (1999, p. 22) :

La caution scientifique permet à la fois d'atténuer, dans la forme, le discours de la Loi et de renforcer, dans l'effet, l'imposition de cette Loi. Ce qui est proprement magique.

Or c'est là un des ressorts de ce que j'appelais plus haut, empruntant son mot à Malik Habi, le *didactivisme* propre à l'Institution – et qui me semble nuire à l'identification de la didactique comme discipline de recherche, qui ne peut pas éviter de poser les questions d'enseignement-apprentissage autrement qu'en envisageant objectivement les résistances aux prescriptions, quand bien même ces dernières sont théoriquement justifiables<sup>68</sup>.

La dimension polémique de mon écriture trouve encore à se réaliser à propos de la définition « officielle » de l'écriture d'invention. Deux textes sont ici particulièrement concernés :

– « Les liens entre écriture d'invention et écriture métatextuelle dans l'histoire de la discipline : quelques interrogations » (Daunay, 2003c [doc. 17]) ;

– « Les ambiguïtés des textes officiels sur l'écriture d'invention » (Daunay, 2005d [doc. 22]).

Là encore, la polémique me permet de faire apparaître un paradoxe : l'écriture d'invention<sup>69</sup> apparaît comme une volonté de minorer la part du métatextuel dans l'approche de la littérature au lycée par l'introduction d'une écriture hypertextuelle ; or, par les attermoiements des textes officiels comme des écrits de ses concepteurs, l'écriture d'invention devient une forme dérivée de l'écriture métatextuelle, « une forme atténuée de la dissertation » pour emprunter en la détournant une expression des instructions officielles de 1909. Cette « confusion » (j'emploie le mot plusieurs fois dans mes articles à ce propos) a pour effet de ne pas donner à l'écriture d'invention une place véritable ou, pour reprendre mes mots (Daunay, 2003c [doc. 17], p. 254), de

la considérer comme un fourre-tout où, une fois encore, se recyclent d'anciennes pratiques dans un ordre nouveau, et qui ne se définirait que par opposition aux formes normées de la dissertation et du commentaire, avec comme conséquence de donner à ces dernières formes d'écriture métatextuelle, par comparaison, un statut plus légitime...

---

détracteurs de la réforme, je ne partageais pas leur point de vue et surtout la manière souvent insultante de traiter les questions. Je le faisais d'ailleurs de façon explicitement polémique, tant il m'est difficile, sur un objet comme la conception de la discipline, de rester neutre : ce « double discours », tenu l'un dans un lieu de recherche (un colloque international), l'autre dans une revue militante (*Recherches*) me semble un cas exemplaire de positionnement différent selon les deux lieux d'écriture que j'évoquais *supra* (p. 10).

66. Au regret de l'inspection parfois, comme le dit clairement Katherine Weinland (1999), qui regrette que les documents d'accompagnement n'aient pas dans les faits le même statut que les programmes...

67. Que j'ai à plusieurs reprises critiquée : concernant l'oral (Daunay, 2000b [doc. 12]) ou l'écriture d'invention (Daunay, 2003d).

68. Cf. Marc Bru (1998, p. 54) : « Les discours normatifs tiennent rarement compte de la façon dont les prescriptions et les conseils vont être reçus, interprétés et exploités par les praticiens. On suppose que tout enseignant est constamment en mesure de reconnaître la pertinence de l'aide qu'on souhaite lui apporter et qu'il est toujours disposé à adopter de nouvelles formes d'enseignement au seul argument qu'elles vont améliorer la réussite des élèves. Les sciences de l'éducation auraient alors pour tâche de l'amener à régler son enseignement sur des acquis scientifiques. Cette conception des fonctions de la recherche associée à l'idéalisation des motivations de l'enseignant est source de malentendus et d'une réduction de l'acte d'enseigner que les sciences de l'éducation pourraient précisément s'attacher à éviter. »

69. Présentée à la fois (et, encore une fois, paradoxalement) comme nouvelle – ce que le syntagme lui-même souligne, puisque c'est une expression *inventée* – et comme traditionnelle – le recours à la notion rhétorique d'*invention* est à cet égard parlant.

Cette timidité face à des exercices traditionnels, portés par des lobbies relativement puissants en France, était certainement la cause de ma manière polémique d'aborder la question.

\*

Finalement, dans tous ces articles que j'ai évoqués, l'usage de la polémique était-elle utile ? L'intention de se faire mieux entendre n'est pas une explication suffisante (d'autant, comme on l'a vu, que j'ai pu être *mal entendu*), pas plus que l'effet obtenu (mais sans intention consciente au départ) de contribuer, fût-ce modestement, à la vivacité de la discussion dans le champ de la didactique... Mais ce qui m'apparaît désormais est la *cause directe* de cette écriture polémique, que j'ai mise au jour dans les lignes qui précèdent : la dimension paradoxale des discours que je discute, qu'il s'agisse des discours théoriques sur la lecture littéraire ou des discours institutionnels sur l'oral, le décroisement ou l'écriture d'invention.

À cet égard, je voudrais m'arrêter sur mon rapport au paradoxe, en faisant un détour par le titre même d'un de mes ouvrages, *Éloge de la paraphrase*<sup>70</sup>. Dans le compte rendu qu'elle en fait, Stéphanie Smadja<sup>71</sup> voit dans le titre un « indice générique » qui le rattacherait au genre de « l'éloge paradoxal », attesté de l'Antiquité grecque à nos jours. Mais elle rappelle que, selon mes propres dires, mon projet ne relève pas du « choix du paradoxe » (Daunay, 2002a, p. 8) et elle ajoute :

La récusation de l'affiliation au genre de l'éloge paradoxal s'accompagne d'un déplacement qui sous-tend la démonstration ; le paradoxe ne réside pas dans l'apologie de la paraphrase mais dans sa condamnation.

À vrai dire, il est clair que la dénégation, de ma part, est patente<sup>72</sup>. Mais la proposition de Smadja est intéressante en ce qu'elle permet en effet de pointer le jeu croisé du paradoxe : c'est parce que la paraphrase est *paradoxalement* bannie de l'école (ce que j'analyse d'ailleurs en termes d'*injonction paradoxale*<sup>73</sup>) que mon éloge en devient *paradoxal*...

Cela rejoint en fait une autre raison de mon écriture polémique, que j'ai posée au départ comme son fondement : elle est une manière de marquer, par d'autres formes discursives que le discours militant, ma fidélité à des convictions personnelles à l'égard d'une certaine éthique en didactique<sup>74</sup>. Voici les tout derniers mots de ma thèse, à propos de la paraphrase :

Ce qui est en jeu est une conception des apprentissages dans la classe de français qui veut, contre des principes mal étayés, briser les interdits de pratiques discursives courantes. C'est là un choix éthique important : ce travail voulait contribuer à lui donner une base théorique.

À relire ce passage, je me rends compte d'une ambiguïté de sens : le « choix éthique » semble consister en la volonté de « briser les interdits de pratiques discursives courantes », mais la formulation peut laisser à penser qu'il y a également une dimension éthique à lutter « contre des principes mal étayés ». Or ma thèse était précisément l'illustration de ce dernier choix, qui explique ma propension après ma thèse, sur d'autres objets que la paraphrase, à polémiquer contre certains présupposés théoriques qui dessinent « une conception des apprentissages dans la classe de français » que je ne partage pas.

70. Le modèle que je convoquais était le titre l'ouvrage de Cerquiglini (1989) *Éloge de la variante* : cf. *infra*, p. 51.

71. Mis en ligne sur le site *fabula.org* : <http://www.fabula.org/revue/cr/389.php>

72. Je me permets de rappeler une anecdote à ce sujet : dans une de mes premières communications portant sur la question de la paraphrase (Daunay, 1999a [doc. 10], p. 150), je disais : « Soulever ainsi le problème, ce n'est pas s'amuser à taquiner le paradoxe [...] ». Fusa alors de la salle un « Quoi que ! ». Cette réaction spontanée de Jean-François Halté (dont il s'excusa ensuite) révélait le jeu de la dénégation...

73. En référence à l'école de Palo Alto (Watzlawick, 1981/1988).

74. Dans Cauterman, Daunay (1994), nous citons en conclusion de notre article ces mots de Michel Develay (1992, p. 90), qui définit *le didactique*, mots que je reprends volontiers à mon compte aujourd'hui : « L'éthique constitue la toile de fond sur laquelle tous les autres champs prennent du sens. »

Si j'avais pu le faire de façon claire en montrant ma conviction de militant dans mes premiers articles, la polémique me permet de le faire d'une autre manière, plus apte à intégrer l'écriture de recherche académique, en ce qu'elle permet d'afficher, en les thématissant, mais sans me positionner en militant, les mêmes convictions. Ce passage de l'ethos militant à la thématisation de certains de ses aspects est finalement le passage de l'ethos *montré* à l'ethos *dit* (Maingueneau dans Amossy, p. 77). Sur un même fond(s) *éthique*.

## Chapitre 3. De l'imbécile

Cette éthique trouve à s'énoncer particulièrement dans un rapport explicite aux élèves. Ce n'est que rétrospectivement que j'établis un lien entre la conclusion du premier article de mon dossier de texte, portant sur le texte explicatif en cours de français (Daunay, 1990b [doc. 1]), et le propos de Michaux que j'ai cité en introduction de mon *Éloge de la paraphrase* (2002a [DOC. A]) – qui mettent toutes deux en scène l'imbécile en le valorisant :

« Quand le sage montre la lune, l'imbécile regarde le doigt », dit, à ce qu'on dit, un proverbe « chinois ».

Outre qu'on peut bien s'interroger sur l'utilité d'« enseigner »\* la lune à qui saurait la prendre (l'apprendre) suite à un simple mouvement du doigt, on est en droit de se demander pourquoi, si le sage a besoin du doigt pour montrer la lune, l'« imbécile » (?) ne l'utiliserait pas à son tour.

Ne serait-il pas plus « sage », si l'on veut montrer la lune, d'apprendre auparavant (ou en même temps) à bien regarder le doigt ?

Surtout si la lune est voilée...

\* Rappelons qu'enseigner vient du latin *insignire*, qui signifie « signaler », « montrer ».

« J'ai souvent remarqué, dans les études secondaires, que les élèves "imbéciles" butaient avec grande sûreté sur le hasardeux, le spéculatif et le nœud de la théorie proposée.

« Ils posaient des questions au professeur là-dessus, qui leur réexpliquait la chose. Eux cependant restaient songeurs, aux rires et ricanements de la populace des forts en thème.

« Dans la suite, j'ai remarqué que ces théories renversées par de successifs savants l'étaient justement par cet endroit où l'imbécile de quinze ans avait mis le doigt. »

Henri Michaux, *Ecuador*, Paris, Gallimard, 1929/1968, p. 74 sq.

Daunay (1990b [doc. 1], p. 4)

Daunay (2002a [DOC. A], p. 9)

Dans ces deux citations, l'imbécile ressemble par beaucoup de traits à l'*incapable* face à l'*explicateur* de Jacques Rancière : dans de telles configurations didactiques, « c'est l'explicateur qui [...] constitue l'incapable comme tel » (1987, p. 15). Cette forme particulière de *topogénèse*, si on peut la considérer, avec Rancière, comme inhérente à tout système d'instruction, est en tout cas ici fortement liée à la décision explicite de ne pas supposer que l'imbécile est *intelligent*, que son incompréhension provient de son inadéquation (qui lui est reprochée) à une situation didactique qui n'est pas remise en cause, pas plus que le savoir posé comme indiscutable<sup>1</sup>. On voit à l'œuvre le défaut d'égalité supposée entre l'imbécile et l'enseignant, que Rancière pose comme la condition de cette constitution de l'incapable.

Le deuxième lien que je pourrais voir entre ces deux citations est le fait que, d'une certaine manière, l'égalité soit rétablie, *in fine*, par un tiers, à savoir le scripteur qui prend partie pour l'imbécile : le sage et l'imbécile sont en effet rendus égaux dans la nécessité de l'usage du doigt (« pourquoi, si le sage a besoin du doigt pour montrer la lune, l'« imbécile » ne l'utiliserait pas à son tour ? ») ou dans le fait que leurs discours soient, à quelques années de distance, *également* remis en cause.

Mais d'un autre point de vue, ces deux citations se distinguent : dans le premier cas, on est dans une situation didactique, alors que dans l'autre, on passe de cette situation didactique (l'incompréhension de l'élève, l'explication du professeur) à un niveau épistémologique (la validité des théories) – et cette différence est rendue par le changement

1. On peut trouver une illustration de cette conception de l'imbécile chez Alain. Le chapitre XXIV de ses *Propos sur l'éducation* commence par cette belle déclaration : « Il y a longtemps que je suis las d'entendre dire que l'un est intelligent et l'autre non » (1932/1967, p. 58). Mais après ce refus du jugement définitif sur la personne, Alain reporte sur la personne (tout un chacun, pas seulement l'élève) le défaut d'intelligence et l'explique par la *faiblesse* de la volonté – au prix d'un détournement moral de l'étymologie : « D'où m'est venue cette idée que chacun est juste aussi intelligent qu'il veut. Le langage aurait pu m'en instruire assez ; car **imbécile veut exactement dire faible** ; ainsi l'instinct populaire me montre en quelque sorte du doigt ce qui fait la différence de l'homme de jugement au sot. Volonté, et j'aimerais encore mieux dire travail, voilà ce qui manque. » Il faut noter l'emploi récurrent de « sot » chez Alain (certaines pages de son ouvrage en comptent plusieurs occurrences), qualificatif qui va bien d'ailleurs pour lui au pédagogue (cf. *infra*, p. 60 n. 47).



de statut du *doigt* : dans un cas, il est celui du maître qui, montre, enseigne, enseigne<sup>2</sup> ; dans l'autre c'est l'imbécile qui met le doigt sur les failles de la théorie.

Ce passage d'une dimension pratique à une dimension épistémologique est finalement comme le signe de l'évolution de mon parcours et c'est cette dernière configuration qui m'intéresse ici. Mon attrait pour l'imbécile sera interrogé comme le fruit d'un choix épistémologique : l'imbécile est celui qui, d'un point de vue didactique, peut permettre d'interroger les objets d'enseignement, quand il aide à mettre le doigt sur les difficultés théoriques à cerner ces derniers. Dans un deuxième temps, je tracerai les contours de la figure scolaire de l'imbécile telle qu'une vieille tradition la dessine pour, dans un troisième temps, analyser la *culture du mépris* où elle s'origine.

## ***L'opportunité didactique de l'imbécile***

À mes yeux, l'un des rôles importants que peut avoir la théorie en didactique est de penser les difficultés des élèves par la connaissance des limites du savoir théorique – ce qui, en retour, permet de mieux penser le savoir théorique.

On peut dire qu'une grande part du projet théorique de ma thèse s'explique par ce principe : j'interroge la paraphrase à partir des élèves et des difficultés qu'ils rencontrent, mais par un renversement de perspective qui m'amène à projeter ces difficultés sur l'objet même de la paraphrase. C'est ce que je dis explicitement dans l'introduction à l'un de mes ouvrages, *Éloge de la paraphrase* (2002a [DOC. A], p. 8), pour ouvrir d'ailleurs la citation de Michaux<sup>3</sup> :

Mettre en doute les évidences scolaires, c'est respecter les échecs de ceux qui, face à une injonction paradoxale, se trouvent démunis devant un rapport au texte littéraire institué objet d'un égard spécifique, par ceux-là même qui seraient bien en peine de définir la littérature autrement que par ce qu'elle est : un *corpus* socio-historiquement construit, et qui ne trouverait finalement sa légitimité que dans l'interdit posé arbitrairement sur certains modes de discours qui veulent le prendre comme objet.

C'est notamment par une mise en perspective historique de l'interdit de la paraphrase que je mène à bien cette mise en doute des évidences scolaires, en faisant apparaître dans l'évolution des théories, malgré l'identité apparente des discours de disqualification de la paraphrase, l'instabilité de l'interdit effectif, ce qui interroge aussi bien les disqualifications anciennes que les plus actuelles. L'approche synchronique, qui montre les imputations croisées de paraphrase selon les disciplines ou les auteurs, a la même visée de montrer que ce qui est constamment perçu comme une *erreur* ne se laisse pas si facilement appréhender.

Une telle approche ressortit d'une certaine manière aux travaux sur l'erreur, nombreux en pédagogie comme en didactique ; elle vise cependant non à voir l'intérêt de l'erreur dans l'apprentissage, mais à interroger son statut même d'erreur. La notion de « dysfonctionnement » avancée par Yves Reuter (2005b) permet d'ailleurs de mieux préciser en quoi c'est moins l'erreur que le *jugement d'erreur*<sup>4</sup> qu'il importe de cerner. Pour employer ses mots (*ibid.*, p. 214) :

Le dysfonctionnement est saisi dans un espace socio-institutionnel déterminé et [...] son domaine d'extension est *a priori* limité. Il est donc *situé* et son engendrement est à analyser dans un contexte qu'il importe de spécifier le plus précisément possible.

2. Trois termes que rapproche le petit rappel étymologique de l'extrait. À cet égard, cf. Deleuze, Guattari (1980, p. 95) : « La maîtresse d'école ne s'informe pas quand elle interroge un élève, pas plus qu'elle n'informe quand elle enseigne une règle de grammaire ou de calcul. Elle "enseigne", elle donne des ordres, elle commande. »

3. Que je citais à nouveau à la toute fin de l'ouvrage (*ibid.*, p. 170) : « Ceux qui sont imbéciles notoires, je me garde bien de les juger tels. »

4. En avançant cette notion de *jugement d'erreur*, Reuter fait référence à C. Fuchs – qui a, dans le cadre d'une linguistique de l'énonciation, proposé de parler non de paraphrase mais de *jugement de paraphrase* – et à mes travaux sur la paraphrase (2002b [DOC. B]) où, précisément, je traduisais en termes didactiques la notion de jugement de paraphrase.

Parler de *dysfonctionnement*, c'est mettre l'accent sur « le caractère *construit* de l'erreur » (*ibid.*) et se donner la possibilité d'interroger le cadre de référence qui permet la *construction* du jugement d'erreur et le *fonctionnement* didactique qui le rend possible. C'est ce que j'écrivais en conclusion de mon autre livre sur la paraphrase (2002b [DOC. B], p. 206) :

La paraphrase s'est, au cours de la recherche, révélée être une efficace *pierre de touche* dans l'approche théorique de concepts et de pratiques didactiques. Par le questionnement qu'elle a suscité, elle a servi en fait d'*analyseur* des approches théoriques et des conceptions que peuvent avoir les acteurs :

- du texte, de la littérature, du littéraire, du métatexte, du discours ;
- de la lecture, de la compréhension, de l'interprétation, du commentaire, de l'activité métatextuelle ;
- des implicites et des présupposés de la communication scolaire.

Il ne s'agit pas, dans une logique relativiste (que réfute aussi Reuter, 2005b), de nier toute erreur, mais d'interroger les effets de *naturalisation* de l'erreur ; or il en est qui interrogent davantage les cadres théoriques de référence que l'élève lui-même, qui interrogent davantage, pour dire les choses autrement, les producteurs du jugement d'erreur que les producteurs de l'erreur. C'est le cas de la paraphrase, à mes yeux, comme j'ai essayé de le montrer explicitement, et c'est en ce sens que l'élève en échec sur cet aspect s'est révélé pour moi une *opportunité didactique*<sup>5</sup>. Cette position est précisément didactique au sens où elle interroge les savoirs autant que leur transmission, gage de la possibilité même d'une didactique, si l'on suit Jean-Paul Bronckart (2001a, p. 138, cité *supra*, p. 25).

Dans la lignée de mes recherches sur la paraphrase, j'ai cherché à montrer que la disqualification de la dimension narrative dans les écrits de formation (on parle souvent de « simple narration »<sup>6</sup>, comme on parle d'ailleurs de « simple paraphrase »<sup>7</sup>), pouvait être interrogée si l'on prenait la peine de voir la dimension théorique et réflexive que contient le récit dans le mémoire professionnel (Daunay, 2004a [doc. 18]) ou dans un souvenir sollicité (Daunay, Reuter, 2002 [doc. 13]).

Mais, dans cette même optique, j'ai surtout cherché à mettre en doute certains usages didactiques de la notion de *distance* dans le rapport au texte littéraire. Dans une première approche (Daunay, 2000a, repris dans Daunay, 2002a [DOC. A], p. 147-153), j'appuie ma démonstration par l'analyse d'un commentaire littéraire d'élève jugé paraphrastique par Violaine Houdart-Merot (1998, p. 202), au nom de critères que je mets à l'épreuve pour montrer qu'ils manquent de pertinence. Dans un autre article (Daunay, 2002c [doc. 14]), c'est au contraire en prenant des commentaires d'experts que je montre comment la notion de distance résiste mal, dans l'usage didactique qui en est fait pour pointer des *erreurs* d'élèves, à un examen approfondi. Mon introduction précisait la logique de mon approche (Daunay, 2002c [doc. 14]), p. 215) :

L'hypothèse qui sous-tend cet examen est que ce qui est perçu comme rapport distancié au texte dans un commentaire consiste essentiellement en l'application de principes théorico-méthodologiques imposés comme vulgate dominante d'approche scolaire du texte littéraire. Si l'on rapporte la contingence de cette vulgate à la force d'évidence du *jugement de distance*, qui consiste à poser comme un signe de distance cognitive telle ou telle marque linguistique ou rhétorique, on aura un aperçu du relatif arbitraire qui préside aux évaluations positives ou négatives du rapport aux textes littéraires.

5. Il est intéressant de rapprocher la conclusion citée à l'instant de l'un de mes ouvrages sur la paraphrase et celle du premier article reproduit dans mon dossier de textes : « Qu'un passage par l'*explicitation* permette une *explicitation* des conditions de la communication scolaire plaide assez pour l'intérêt du TE. » Dans les deux cas est suggérée la possibilité d'une réflexion sur la situation de communication scolaire à partir de l'approche d'objets didactiques *instables*, comme le texte explicatif ou la paraphrase. Ce n'est là qu'un effort pour tendre (mais encore de très loin) à l'exigence d'explicitation des exigences scolaires, que Bourdieu et Passeron (1964, p. 108 *sq.*) appelaient de leurs vœux.

6. C'est l'expression de la circulaire du 2 juillet 1991 qui instaure et décrit le mémoire professionnel comme objet et outil de formation, mais une telle disqualification, sous d'autres formes, se trouve fréquemment dans les commentaires des mémoires professionnels, comme dans les annotations des formateurs sur ces mémoires – et je prends comme exemples mes propres annotations dans le cadre de mon activité de formation : cf. Daunay (2004a [doc. 18]).

7. Cf. Daunay (2002a [DOC. A], p. 19).

Et ma conclusion rassemblait en une formule ce que j'essayais de montrer (*ibid.*, p. 231) :

Le problème didactique n'est pas mineur : l'exigence de la distance cognitive et sa projection arbitraire sur des formes linguistiques ou rhétoriques ne sont-elles pas à même d'engendrer chez les enseignants des comportements de lecture des copies qui masquent des traces de distance existantes ? Cela amène à mettre en cause une description des difficultés des élèves qui fasse l'économie d'une réflexion sur la légitimité des normes – et des censures – scolaires. Car la didactique, comme discipline, ne peut se contenter d'entériner les préjugés scolaires ou universitaires : elle doit les interroger pour éviter de poser que la maîtrise d'un exercice scolaire – et des normes rhétoriques qu'il induit – est le signe d'une habileté cognitive.

Notons au passage que les mêmes questions se retrouvent dans l'analyse critique que je fais de la méthodologie à l'œuvre dans l'analyse de « bilans de savoir » à l'issue de l'expérimentation que j'ai codirigée concernant le discours indirect libre (dans le cadre de l'écriture d'invention), pour signaler le « lien ambigu et problématique entre *trace écrite* et *trace cognitive* » (Daunay, 2006c [doc. 26])<sup>8</sup>. C'est une manière pour moi de ne pas m'extraire du problème que constitue le jugement d'erreur en situation didactique au nom d'un regard extérieur de chercheur, mais de montrer comment, par certains côtés, la *construction* de ce jugement d'erreur, s'il doit être méthodologiquement distingué selon les espaces de construction – « l'espace de l'intervention didactique (avec les maîtres et les élèves) et l'espace de la recherche en didactique (avec les chercheurs) » (Reuter, 2005b, p. 215) – peut parfois être le même dans les deux espaces (Daunay, 2006c [doc. 26], p. 375) :

Notre première évaluation est donc assez directement influencée par une perception intuitive, bien proche des pratiques scolaires d'évaluation, dont on peut se demander si elles n'influencent pas bien des recherches, même les plus rigoureuses.

Cette double interrogation sur la relativité des normes – qui, bien que n'étant pas le fruit d'une théorie cohérente, fonctionnent dans l'univers scolaire – et sur la projection de normes linguistiques ou rhétoriques sur le cognitif rencontre à plusieurs égards les travaux de Frédéric François. Je parle ici de *rencontre* pour désigner ce mode particulier de *frottement* intellectuel avec un auteur dont je ne fais pas, dans mes écrits, le garant de mon cadre théorique, qui travaille au sein de disciplines de recherche dont je ne suis pas spécialiste, dont les objets privilégiés d'étude ne sont pas les miens, à qui je n'emprunte pas de façon méthodique les importants concepts qu'il a construits... La rencontre tient plutôt à la reconnaissance que là, dans ces écrits, était déjà dit – sur d'autres objets et dans d'autres espaces de recherche – ce que mon intuition et mes recherches théoriques m'amenaient à avancer. Et que ce *déjà dit* se résumait finalement à la mise en cause<sup>9</sup> des évidences théoriques par la prise en compte la plus sérieuse des « erreurs » des élèves. Citons simplement la conclusion d'un livre destiné explicitement aux praticiens comme aux chercheurs travaillant sur la pratique – d'enseignement notamment (François *dir.*, 1983, p. 151) :

On espère seulement que ce livre servira un peu à aider ceux qui doivent aider à parler, à écrire, à lire ou à écouter ceux qui « ne savent pas le français », à ne pas proposer des modèles absurdes ou inutiles.

Si cette rencontre est thématisée dans mes écrits par des emprunts partiels, des citations disséminées, des renvois sporadiques, elle peut apparaître comme structurante, dans la mesure où elle donne à voir une position de principe qui engage une part de mon travail théorique : le report sur l'objet didactique de difficultés en général imputées à l'élève.

8. Qui me permettait d'ailleurs de faire le lien entre mes recherches personnelles sur la paraphrase et le programme de recherches de l'équipe Théodile sur la position du scripteur, qui a donné lieu notamment à la production du numéro de *Pratiques* d'où est issu mon article. Cf. Delcambre, Reuter (2000), Delcambre (2004).

9. Explicitement *polémique*, par endroits, chez François, quand il s'agit de mettre à mal, comme le voulait l'association qu'il présidait, l'APREF, « toutes les préconceptions et les mythes qui encombrant l'idée qu'on se fait de la langue et de son enseignement » (François *dir.*, 1983, p. 5).

On trouve une autre manière d'interroger la théorie à partir des élèves eux-mêmes dans des travaux qui visent à mettre en cause la littérarité du discours indirect libre, à l'occasion de mes recherches sur l'écriture d'invention (Daunay, 2006d [doc. 27] ; cf. Daunay, 2004c [doc. 20]) : si l'enjeu est différent des exemples donnés jusqu'à maintenant, le principe est assez proche. Cette mise en cause part encore d'une intuition : l'affirmation de la littérarité du discours indirect libre est une *revendication* qui me semblait tenir à cette volonté de trouver une spécificité au discours littéraire, induite par quelques années de recherches vaines de la littérarité formelle. Je soupçonnais intuitivement que ce n'était pas une pure coïncidence que le mode de réalisation actuel du discours indirect libre corresponde à la *modernité* littéraire et qu'il soit revendiqué comme spécifiquement littéraire par les études structurales des années 1950-1970 – qui avaient précisément fait des textes de cette modernité leur corpus de prédilection (cf. Genette, 1976, p. 313).

Après une revue historique (remontant au début du XX<sup>e</sup> siècle, moment de la « découverte » théorique du discours indirect libre) des positions qui indexent (sur des présupposés théoriques différents) le discours indirect libre à la littérature et l'excluent de l'oral ou de l'écrit ordinaires<sup>10</sup>, et après une revue des travaux linguistiques plus récents, dédouanés de cette revendication de littérarité, je concluais (Daunay, 2006d [doc. 27], p. 378) :

L'assignation du discours indirect libre au domaine littéraire (souvent d'ailleurs brandi comme un étendard de la modernité littéraire) n'est plus vraiment de mise, et son appartenance aux usages langagiers ordinaires (oraux mais aussi écrits) de tout usager de la langue est désormais à peu près incontestable. C'est cette conclusion qui légitime l'analyse des données que je vais présenter maintenant, qui sont issues de travaux d'élèves, avec qui il est possible d'étudier le discours indirect libre sans nécessairement le cantonner au corpus littéraire légitime.

La mise en cause de la littérarité du discours indirect libre, que Bernard Cerquiglini (1984, p. 8) voit comme une « pétition de principe », amène à interroger la pratique effective du sujet parlant ou de l'élève – puisqu'il s'agissait de la présentation d'une séquence didactique – et à montrer la réalité de la maîtrise, en production comme en réception, du discours indirect libre chez les élèves. Sur cette base une approche de l'usage littéraire du discours indirect libre est possible ; j'ajoute en conclusion (Daunay, 2006d [doc. 27], p. 387) : « C'est en ce sens, pour reprendre les mots de Patrick Demougin ici même, qu'un travail sur le discours indirect libre peut constituer une "opportunité didactique" ». Mais la véritable « opportunité didactique » était, si je suis la logique qui est ici la mienne, le scripteur ordinaire qui amène à interroger la validité des présupposés théoriques dominants<sup>11</sup>.

Cette interrogation porte sur la question du littéraire, que privilégient mes recherches, et *rencontre* une autre figure intellectuelle, celle de Bernard Cerquiglini, dont les travaux m'ont inspiré, loin pourtant de ses propres préoccupations, pour avancer mes thèses sur la question du littéraire et de son enseignement : empruntant le modèle de son titre *Éloge de la variante* (1989) pour mon *Éloge de la paraphrase* (2002a [DOC. A]), je le suis également dans la mise en cause de quelques vulgates de la théorie littéraire – entrées sans grande précaution dans le domaine didactique –, notamment par un recours à l'histoire (voir *infra*, p. 159). Ce dernier permet non seulement de relativiser certaines notions naturalisées mais de redonner sa part à ce qui a pu de ce fait être *minoré*, qu'il s'agisse de phénomènes objectivement décidables (comme l'usage effectif du discours indirect libre

10. Où fait exception la position d'Henri Frei, dans sa *Grammaire des fautes* (1929/1993, p. 242 *sq.*).

11. Concernant le discours indirect libre, c'est encore la même démarche qui m'amène, dans un autre article (Daunay, 2006d [doc. 27]), à expliquer pourquoi les élèves reconnaissent le discours indirect libre comme un moyen privilégié pour rendre la pensée des personnages plutôt que leurs paroles : en rendant compte du débat entre Gérard Genette (1972, p. 191 ; 1983, p. 42) et Dorrit Cohn (1978/1981, p. 125), je montre comment cette intuition, qui peut passer pour une erreur, se justifie dans une certaine perspective théorique.

dans les pratiques langagières ordinaires) ou de pratiques langagières perçues subjectivement comme négatives (c'est le cas de la paraphrase ou de la non-distance).

À vrai dire, on peut voir dans mes travaux plus anciens le germe du principe plus fermement mis en œuvre par la suite, qui consiste à interroger les théories disponibles à partir des pratiques et des difficultés des élèves<sup>12</sup>. Je voudrais établir cette parenté rétrospective en évoquant rapidement deux articles publiés dans *Recherches – Cauterman, Daunay, Fabé, Suffys*, 1996 [doc. 5] ; Cauterman, Daunay, 1997 [doc. 6] –, dont le premier traite d'ailleurs, comme dans l'exemple précédent, du discours rapporté – envisagé cette fois non dans sa dimension littéraire mais strictement grammaticale.

Dans ce premier article, l'objet à construire avec les élèves est le discours indirect, par une activité élaborée à partir d'un texte issu d'un magazine pour adolescents<sup>13</sup>. À l'issue d'une séance de travail où les élèves, découvrant la notion, s'essaient à la définir, la classe tombe d'accord sur les mots suivants : « Quand il y en a un qui dit à quelqu'un ce que quelqu'un a dit. » Définition approximative assurément, contestable même, mais que nous (les auteurs de l'article) jugions finalement aussi satisfaisante, dans le cadre de la situation didactique considérée, que les expressions « discours direct » ou « discours indirect ». Après avoir cité Besse, Porquier (1991) qui mettaient en cause l'effet de naturalisation des concepts grammaticaux, nous ajoutons (Cauterman, Daunay, Fabé, Suffys, 1996 [doc. 5], p. 75) :

À vrai dire, si l'expression « discours direct » est désormais bien inscrite dans notre culture grammaticale scolaire, elle n'a rien de « scientifique », pas plus que la phrase « quand il y en a une qui dit à quelqu'un ce que quelqu'un a dit ». Qu'on se rappelle ce qu'a démontré A. Chervel il y a vingt ans maintenant, dans son *Histoire de la grammaire scolaire* (Payot, 1977) : la grammaire scolaire, loin d'être scientifique, n'est qu'un « monstrueux bric-à-brac » (p. 276), résultant d'un « bricolage assez monstrueux » (p. 260).

Bricolage pour bricolage, nous préférons le nôtre, qui au moins ne se donne pas des brevets usurpés de logique ou de scientificité, mais autorise au contraire à prendre en compte la parole de l'élève, jusque dans ses « aberrations » supposées.

On reviendra plus loin (p. 161) sur cette nouvelle *rencontre*, avec cette fois l'historien des disciplines André Chervel. Mais c'est ici la mise en relation des « aberrations » de l'élève et de celles des théories grammaticales que je retiens ici comme significative. Non qu'il s'agisse, un peu anarchiquement, de réinventer une terminologie grammaticale propre à chaque classe ; mais c'est simplement affirmer que le tâtonnement de l'élève peut être pris au sérieux, en ce qu'il rappelle finalement le tâtonnement et les imperfections des terminologies grammaticales : c'est aussi supposer que la parole de l'élève, en ce qu'elle verbalise son propre processus de construction des savoirs, vaut au moins autant que le respect d'une terminologie figée, qui peut créer l'illusion que, sous une dénomination reconnue, réside un concept universel. Or l'échec de l'élève en ces circonstances (car telle était la situation décrite dans l'article : le désarroi de certains élèves au moment de l'introduction des expressions « discours direct » et « discours indirect ») met le doigt sur les effets pervers de la naturalisation des objets d'enseignement<sup>14</sup>.

C'était ce processus de naturalisation dont, dans un autre article, nous pointions les dangers possibles avec l'introduction des « grammaires de phrase, de texte et de discours », dont nous supposions (et l'avenir nous a donné raison, mais le pari n'était pas franchement risqué...) que les manuels ne tarderaient pas à les figer en trois catégories de notions, quand ce qui comptait était à nos yeux non l'introduction de *trois grammaires* conçues comme catalogues d'objets d'enseignement, mais la possibilité de concevoir diverses

12. Notons d'ailleurs que c'est sur ce principe que se fonde, mais de façon implicite, le premier article, qui se conclut par l'apologue du « sage » et de l'« imbécile » : l'idée dans cet article est que l'absence d'une théorie stable du texte explicatif est l'occasion d'un travail didactique dans la classe qui prenne appui sur les élèves et non sur un *modèle* préétabli.

13. Il s'agit d'un texte issu du courrier du cœur de *OK Magazine*, qui a d'ailleurs été repris dans le corpus de notre expérimentation sur l'écriture d'invention (laquelle portait sur l'apprentissage du discours indirect libre).

14. Dans l'introduction de cet article, nous écrivions – et je cite ce passage comme écho à mes *imbéciles* : « En matière de didactique, expert et apprenti ne se conçoivent pas l'un sans l'autre, sans un renvoi incessant de l'intelligence de l'un à celle de l'autre. »

approches d'un même énoncé. Et cela nous semblait précisément l'occasion de prendre en compte plus sérieusement la parole et la pensée de l'élève ; c'est ainsi que nous concluons notre article (Cauterman, Daunay, 1997 [doc. 6], p. 88) :

Il est clair à nos yeux que les notions de grammaires de phrase, de texte et de discours telles que les définissent les nouveaux programmes ne sont intéressantes que si elles sont complémentaires et obligent à envisager l'enseignement de la grammaire dans une autre logique que l'accumulation de notions diverses : si la « grammaire de discours », par exemple, a quelque pertinence, c'est qu'elle oblige à faire parler les élèves sur les conditions de réalisation de la langue, qui ne peuvent évidemment pas faire l'objet d'un propos magistral, mais donner lieu à des réflexions sur la langue et ses conditions d'utilisation – *sans réponse juste a priori*. Ce qui oblige à inventer des dispositifs pédagogiques qui soient adéquats... Et c'est cela seul qui nous intéresse.

La distinction entre les grammaires peut à cet égard se révéler opératoire, puisqu'elle permet de ne pas s'enfermer dans des schémas théoriques figés, mais invite au contraire à mettre en œuvre des démarches qui amènent les élèves à penser leur langue. Mais si l'introduction dans les *Instructions Officielles* des grammaires de texte et de discours aboutit finalement à l'élaboration d'un catalogue de nouvelles notions magistralement enseignées, elles subiront le même sort que les autres grammaires scolaires aujourd'hui : *le naufrage dans le ridicule*.

Ce qui était en jeu là était finalement la possible (mais rarement réalisée) distinction entre *objets* et *outils* d'enseignement : les catégories de « grammaires de phrase, de texte et de discours », à condition qu'elles ne deviennent pas en elles-mêmes objets d'enseignement, pouvaient permettre à l'enseignant de disposer d'outils plus adaptés pour gérer une situation didactique où se traite un objet d'enseignement effectif, l'analyse grammaticale des énoncés, dont l'incertitude engage par nature l'instabilité didactique – qu'il serait vain de nier. Mais il serait également arbitraire de la reporter sur les supposées difficultés de compréhension de l'élève. À vouloir introduire sans précautions des objets d'enseignement et à les poser comme théoriquement stables (ce à quoi s'emploient les instructions officielles en la matière), on prend le risque d'engendrer (ou à tout le moins de ne pas comprendre) les difficultés des élèves<sup>15</sup>. La dernière phrase de notre conclusion rétablissait finalement les choses, en reportant sur ces objets eux-mêmes le *ridicule* dont l'élève *imbécile* risque de pâtir<sup>16</sup>.

C'est en ce sens que se réalise en germe, dans ces premiers articles, cet attrait pour l'imbécile que je décris dans ce chapitre : la prise en compte des difficultés des élèves est un moyen d'interroger la validité théorique des objets d'enseignement – et c'est à ce titre que l'imbécile peut être une *opportunité didactique*. Ce choix ne va pas de soi, comme en témoigne une petite anecdote – que je n'ai jamais jugé bon de relater dans mes travaux antérieurs, mais qui me semble assez significative : il s'agit de la manière dont Antoine Compagnon (1998, p. 151-153) rend compte d'une expérience pédagogique de I. A. Richards. Sans entrer dans le détail, rappelons que Richards (qui présente sa démarche dans *Practical Criticism* en 1929) fondait ses cours sur les commentaires que ses étudiants faisaient, à sa demande, de poèmes qu'il leur avait proposés. Si Richards signale les mécompréhensions de l'étudiant-lecteur, qu'il juge engendrées par ses incompétences, il rappelle toutefois que celles-ci sont normales et surtout partagées par tout le monde, y compris par les experts (1929/1954, p. 309 *sq.*). Qu'en dit Compagnon pour présenter

15. La perspective théorique de Claude Vargas (2004) est intéressante, quand il montre comment, en grammaire notamment, « les savoirs à enseigner [...] se construisent selon une démarche fondamentalement similaire à celle de la constitution des savoirs savants » (p. 35) : je renverserais ici la proposition, pour rappeler, avec Vargas, que les savoirs savants se constituent selon un processus de *reconfiguration* du déjà-là (lequel, du reste, peut relever soit d'une discipline savante soit, parfois, d'une tradition scolaire...) qui n'a rien de fondamentalement différent des processus à l'œuvre concernant les savoirs scolaires. Sur cette question et plus généralement sur la construction des objets d'enseignement, cf. *infra*, p. 128.

16. J'ai découvert plus tard ces mots de Ferdinand Brunot, grand pourfendeur de la grammaire scolaire (1926/1936, p. XII) : rappelant les critiques qu'il a faites depuis longtemps de la méthode déductive, il ajoute : « La méthode inductive n'est pas meilleure, **si elle doit conduire à des classifications comme but dernier**. Non seulement cet étiquetage détourne de l'objet véritable, qui est de reconnaître et de comprendre les idées sous les signes, mais **pareil désir d'ordre apparent mène doucement et inévitablement à l'erreur**. » Il en arrive à la conclusion suivante, qu'il souligne en gras (*ibid.*) : « L'objet scientifique, celui que se propose un enseignement un peu élevé, est de donner une idée de ce qu'est réellement le langage, avec ses nuances, ses inconséquences, mêlée perpétuelle d'éléments que des forces naturelles poussent vers la confusion, pendant que d'autres organisent et distinguent, enchevêtré, indécis, complexe comme la nature, et non réduit, simplifié, ordonné, aligné comme la fausse science. »

l'expérience de Richards ? Il omet simplement ce dernier fait, que les experts peuvent être aussi incompetents que les novices, et il ajoute entre parenthèses ce trait de son inimitable humour : « On se demande d'ailleurs avec quelle perversion Richards a continué ses expériences aussi longtemps. » C'est ainsi que la prise au sérieux de l'apprenant et de ses incompetences – qui avait pour but, chez Richards, d'interroger mieux les théories disponibles en vue de légitimer les principes du *New Criticism* – devient une *perversion*. C'est de l'humour, certes, mais qui signale bien combien il est difficile à certains de penser qu'il soit possible de donner sa place, *intéressante d'un point de vue théorique*, à l'imbécile.

### **La figure scolaire de l'imbécile**

De fait, l'imbécile n'a pas vraiment bonne presse : sa figure est au contraire aisément brocardée et je me suis trouvé confronté plusieurs fois à cette figure sacrifiée sur l'autel des causes théoriques ou idéologiques les plus diverses. Évoquons rapidement le discours de déploration sur la baisse du niveau, qui en dessine l'image scolaire, dont le dernier avatar, celui de Jean-Paul Brighelli (2005), assimile l'élève au *crétin*. Son ouvrage est préfacé par Bernard Lecherbonnier, lequel écrit (p. 9), comme pour illustrer les « ricanements de la populace des forts en thème » qu'évoquait Michaux :

À l'époque où j'étais élève de khâgne, au lycée Condorcet, le crétin se révélait en pleine lumière à l'occasion de la terrible épreuve de thème latin. Le crétin commençait à moins trente. J'ai vu ainsi un de mes excellents camarades, aujourd'hui journaliste fort réputé, plonger dans les profondeurs inexplorées du moins soixante-huit. Un crétin hors pair<sup>17</sup>.

Peut-être pour allonger la liste des qualificatifs de l'imbécile, Brighelli prend soin de nous rappeler que Maurice Maschino avait publié, en 1984, *Voulez-vous vraiment des enfants idiots ?*, dont il cite (p. 18) un extrait, où les enseignants sont censés constater quotidiennement « l'état de délabrement intellectuel de leurs élèves, leur incapacité à réfléchir, leur totale allergie aux activités de l'esprit, leur analphabétisme profond ». Et les premiers mots de la quatrième de couverture de Brighelli rappelle le « constat terrible » : « Nos enfants ne savent plus lire, ni compter, ni écrire » – plagiat tranquille du titre d'un ouvrage récent de Marc Le Bris (2004) : *Et vos enfants ne sauront pas lire... ni compter !* Sans qu'il soit nécessaire de référer au contenu de l'ouvrage, qui ne dépare pas l'annonce publicitaire, ces seuls indices (un titre qui rappelle celui de Maschino et une quatrième de couverture qui reprend le titre de Le Bris), montrent chez Brighelli la propension à cultiver le stéréotype charrié par ce genre de discours – que n'était aucun argument théorique sérieux<sup>18</sup>.

Viviane Isambert Jamati (1985) avait bien décrit ce discours en montrant son origine dans l'opposition entre les ordres primaire et secondaire de l'enseignement en France. La dénonciation de l'ignorance, de la médiocrité, de l'incapacité des élèves, qui fait fleurir depuis le début des années 1980 en France un discours catastrophiste, n'a en effet rien de nouveau et trouve un pendant (discursif, lexical et idéologique) dans les débats de la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle sur l'école. Cette « compulsion de répétition » (Fabre, 2002) est à l'œuvre (avec un souci variable de l'argumentation rationnelle) aussi bien dans les

17. Bien sûr, le mot est employé comme une « invective – à peine une insulte – définitive et affectueuse » (*ibid.*), mais c'est pour ensuite être utilisé sans intention hypocritique. Sur Lecherbonnier, cf. *infra*, p. 74.

18. Frédéric François évoquait ce stéréotype pour le commenter ainsi, en 1983 (p. 11) : « Autrefois, "on" savait le français, maintenant tout va mal : les enfants n'apprennent plus l'orthographe, on regarde la télévision au lieu de lire, on ne sait plus rédiger un rapport, le français est menacé par le franglais... on n'en finirait pas d'énumérer ces lamentations [...]. Il n'est pas question ici de prendre le contre-pied de ces points de vue et de dire que tout va bien, que tout le monde se fait comprendre et que tout le reste est lamentation de pédant réactionnaire. On voudrait seulement suggérer que, quand on en reste à ce niveau de généralité, on se condamne à ne rien dire de sérieux. »

écrits de théoriciens (de Milner<sup>19</sup> à Finkelkraut) que d'idéologues (de Paul Guth<sup>20</sup> à Lecherbonnier) ou de praticiens (de Maschino à Brighelli), tous assez régulièrement relayés par de nombreux médias. Et, en la matière, le passage du scientifique au médiatique est souvent attesté : pour illustration, le texte d'Alain Finkelkraut (2000a), au titre empreint de finesse rhétorique, « La révolution cuculturelle à l'école »<sup>21</sup>, fut prononcé à un colloque à la « Sorbonne » (dont les actes furent publiés au PUF) mais trouva à être publié également, sous le même titre, dans *Le Monde* (19 mai 2000).

Ce qu'Isambert Jamati signalait dès 1985 ne s'est pas démenti depuis. Baudelot et Establet pouvaient, en 1989, s'amuser à citer les cris d'alarme sur la baisse du niveau pour railler l'idée selon laquelle, à en croire ces discours, les jeunes sont invariablement « toujours plus débiles que leurs aînés » (p. 13)<sup>22</sup>. Et récemment, Jean-Michel Barreau (2005) rendait compte de la vivacité actuelle de ce « discours dépréciatif » (p. 67), tout en montrant son ancienneté et sa permanence : « En fait, il y a toujours eu, dans l'histoire de l'école, des illettrés et des ignorants à dénoncer avec véhémence et ostentation » (*ibid.*). Autrement dit, ce discours, qui s'alimente à la rhétorique du discours de crise – analysé par Pierre Boutan et Dan Savatovsky (2000) pour ce qui concerne le français (langue ou matière d'enseignement) – est une constante scolaire<sup>23</sup>.

Ce que je retiens ici de ces « tentations réactionnaires » (pour reprendre l'expression qui fait le titre du livre de Barreau), ce n'est pas tant le diagnostic, relativement aventureux, d'une baisse de niveau continue. C'est plutôt la propension à déprécier les personnes, à stigmatiser l'élève<sup>24</sup>, à construire la *figure scolaire de l'imbécile*. C'est cet aspect que je privilégie dans mes écrits qui décrivent ces discours, en centrant mon attention sur la question de la lecture, ou plutôt du lecteur, précisément disqualifié régulièrement, au nom de théories plus ou moins identifiées, mais presque toujours à l'aune d'un *mépris ordinaire* déployé sans vergogne.

Deux textes particulièrement sont concernés<sup>25</sup> :

– « L'infini processus de disqualification du lecteur ou contre une didactique bathmologique » (Daunay, 2004b [doc. 19]) ;

– « La disqualification du lecteur scolaire » (Daunay, (2005b [doc. 28]).

Dans ce dernier, j'écris (p. 360) :

Je voudrais montrer combien il est aisé, quand il s'agit de l'enseignement de la littérature, de laisser s'épanouir un discours de disqualification. C'est particulièrement vrai, on le verra, quand il s'agit de la

19. Cf. Milner (1984). Voir *infra*, p. 64.

20. Cf. Guth (1980).

21. Lointain rejeton du « cucu », qui aurait triomphé « sur la pensée » (Finkelkraut, 1987, p. 177).

22. Cf. Chervel (1988/1998), p. 44. Roger Fayolle (1975, p. 9) dénonçait déjà ce discours ambiant, qui trouvera sa réalisation écrite répétitive quelques années plus loin : « Qu'on ne nous dise pas que le "malaise" des professeurs de français est le résultat d'une manœuvre artificielle complaisamment entretenue et grossie pour on ne sait quels sombres desseins politiques visant à la démolition de la culture. Depuis que l'enseignement secondaire a vu, légitimement, ses effectifs s'accroître et ses portes s'ouvrir à un public nouveau, bien différent de celui des "héritiers", culturellement privilégiés, de "la belle époque", quiconque se soucie, de bonne foi, d'exercer efficacement son métier de professeur de français, a bien vite fait de constater qu'il ne lui est plus possible de concevoir son rôle comme la simple transmission d'un savoir littéraire fondé sur la connaissance des grands auteurs et l'explication des grandes œuvres. **Amère expérience pour beaucoup, qui se réfugiaient dès lors dans un hautain mépris pour ces cancre indignes de leur dévouement et de leurs soins.** »

23. Cf. également Jey (2000), Petitjean (2006) ; on sait que Charles Bally a ironisé sur la « crise du français » (distinguant crise de la langue et de son enseignement), dans un ouvrage portant ce titre en 1930 : « On ne doit pas prendre au tragique ces petits drames ; à Genève, nous avons essuyé cinq "crises" en trente ans ; voici la sixième, j'attends la suivante » (Bally, 1930, p. 13) – même si, comme l'écrivent Chiss et Puech (2000, p. 215), « L'argumentaire du *linguiste* ne reste pas seulement prisonnier des catégories qu'il prétend par ailleurs contester ; acceptant de fait les données proposées par le modèle de "la crise du français", il ne peut parvenir à défaire l'écheveau complexe des représentations politiques, sociales et culturelles qui nourrissent le mythe. » On pourrait du reste en dire autant de la manière dont Gustave Lanson (1909) traite de la « crise du français » : niant qu'elle soit nouvelle, il reprend pourtant le contenu même du discours de crise en interrogeant la place minorée la « culture littéraire » dans la culture de « bourgeoisie française qui nous envoie ses enfants » et les représentations ordinaires de la culture de la nouvelle « clientèle » des lycées, issus des « classes inférieures, petite bourgeoisie, peuple de la ville ou de la campagne », qu'il est le premier d'ailleurs (ce qui le distingue des conservateurs de l'époque, à vouloir intégrer au lycée.

24. Mais on verra (*infra*, p. 58) que les enseignants ou les chercheurs sont aussi les cibles de ces discours. Le crétin de Brighelli (2005) désigne d'ailleurs aussi bien l'élève que les autres acteurs de l'Éducation Nationale.

25. Des traces des analyses de ces articles sont en germe dans un précédent article, publié dans *Recherches*, Daunay (2002e).



Cette démonstration prend sa source dans mon étonnement, lors de mes recherches sur la paraphrase, devant les discours qu'elle suscitait : je montre que la condamnation de la paraphrase – répétée à l'identique sur plus d'un siècle – manifeste « une forme de jouissance discursive qui met mal à l'aise quand on voit le mépris qui s'y étale le plus souvent » (Daunay, 2002a [DOC. A], p. 14). Mais je signale aussi, dès ce moment, le lien entre la disqualification de la paraphrase et celle du lecteur en général : c'est à ce titre que je m'en prends aux écrits de Michel Picard (cf. *supra*, p. 40), dont je montre (Daunay, 1999b [doc. 11]), à l'aide d'exemples nombreux, que l'intention de réserver à une élite scolaire la pratique la plus *littéraire* l'amène à renvoyer les pratiques de lecture majoritaires dans la pathologie mentale, sans grande inquiétude sur la validité du diagnostic – notons à cet égard que Picard aurait pu employer le mot d'*imbécile* dans son ancienne acception médico-psychologique<sup>26</sup>...

Mes deux textes récents cités plus haut reprennent la démonstration en élargissant la réflexion à d'autres discours, qui énoncent assez facilement que le *lecteur ne sait pas lire*. Pour en arriver à cette alliance de mots, il faut évidemment construire deux sens au mot *lire*, comme le dit Jean Guéhenno (1954, p. 25) : « Il y a lire et lire » – et une telle distinction peut être marquée typographiquement, comme chez Lanson (1919/1925, p. 39), où « lire » s'oppose ainsi à « *lire* »<sup>27</sup>. De tel propos n'ont en soi rien de scandaleux : qu'il y ait différentes formes de lecture est une proposition théorique recevable ; le problème, dans les discours de cette nature que j'examine, réside d'une part dans l'établissement subreptice d'une hiérarchie (qui ne se repose plus sur un postulat théorique mais sur un jugement de valeur), d'autre part dans la projection de cette hiérarchie des lectures sur les lecteurs eux-mêmes et enfin dans l'identification de ces lecteurs à des catégories sociales tangibles, qui permet de *découvrir* une hiérarchie des personnes. L'effet de ce glissement du raisonnement est désastreux : si la « vraie » lecture rend libre ou digne ou humain – leitmotiv de certains de ces discours, particulièrement efficient chez Thibaudet (1925) ou Picard (1986) –, il y aurait des personnes moins libres, moins dignes, moins humaines que d'autres<sup>28</sup>.

C'est ce paralogisme, aisément réalisé dans les discours sur la lecture (avec, il faut le noter, des intentions diverses et avec une bonne foi différente selon les auteurs<sup>29</sup>), que je

26. Dans une échelle métrique de l'intelligence, comme celle de Binet et de Simon au début du XX<sup>e</sup> siècle, l'*imbécile* sait communiquer par la parole mais pas par l'écrit (Szajda-Boulanger, 2005, p. 39).

27. Ce jeu typographique apparaissait dans un de mes anciens écrits (Daunay, 1993a [doc. 2], p. 31) mais avec une visée opposée, précisément pour stigmatiser cette différenciation du *lire* ; parlant de mes élèves de 4<sup>e</sup> technologique, dont je voyais régulièrement certains s'échanger des revues ou des magazines : « Nombre d'entre eux disaient qu'ils ne "lisent" pas – il est vrai qu'ils l'ont tellement entendu dire ! [...] Leur demandant un jour ce qu'ils avaient lu récemment en dehors des cours, j'obtins une réponse unanime : rien. C'est en précisant ce que j'entendais par *lire* (c'est-à-dire : "lire") qu'ils songèrent à me montrer les revues qu'ils avaient dans leurs cartables. »

28. Dans ma thèse, à propos des positions de Picard, je parlais d'une « pratique "humaniste" assez banale, qui consiste à rejeter hors de l'humanité ce qui ne correspond pas à une certaine vision de l'homme » (Daunay, 2002a, p. 51). Hubert Vincent, dans son analyse critique des thèses de Marcel Gauchet (à paraître), écrit en conclusion, pour rendre compte synthétiquement de la position de ce dernier : « La loi c'est la culture : c'est la culture qui doit faire loi, c'est elle qui détermine l'échelle des dignités. Cela signifie que hors d'elle il n'y a que de l'indignité. Seuls les lettrés sont dignes. » Vincent renvoie dans son article à la critique que fait Lahire de cette position dans *L'Invention de l'illettrisme* ; citons un passage assez éclairant en effet, quand Lahire analyse les discours d'Alain Bentolila qui assimile l'illettré au bonobo : « Ce qui fait l'Homme, c'est évidemment la Lettre, le Commentaire ("dire sur, dire à propos"), l'"Exégèse" : l'homme est donc avant tout un lettré, un clerc, un intellectuel, celui qui est capable de recul et de commentaire face aux paroles et aux textes. Bentolila se garde bien de tirer les conséquences de cette définition du règne de l'Humain [...] : peu d'hommes vivent dans la société contemporaine vue par le professeur Bentolila et beaucoup de bonobos... » (Lahire, 1999, p. 227).

29. Je le précise en remarque liminaire dans un texte (Daunay, 2006b [doc. 27], p. 360) : « Il va de soi que, parcourant un siècle de discours, je citerai des auteurs fort différents ayant écrit parfois dans des contextes qui n'ont que peu de choses en commun : par exemple, pour prendre deux contemporains, Lanson n'est pas Agathon : ils se combattent même, et mes affinités avec le premier comme mon peu de sympathie pour le second m'interdisent de les confondre ; pour prendre un autre exemple, Servais Étienne et Alain Finkelkraut, à un demi-siècle de distance, n'ont ni les mêmes projets ni les mêmes conceptions de l'enseignement et de la littérature. Mais, comme le disaient Pierre Boutan et Dan Savatovsky (2000, p. 134), si l'on traque la permanence d'un discours (en l'occurrence sur la littérature ou la lecture à l'école), c'est précisément pour faire ressortir certains traits structurels – *mutatis mutandis*. »

cherche à mettre au jour et à dénoncer, en faisant simplement apparaître que d'une *modélisation* théorique de la *lecture* ne peut être déduite une *description* des *pratiques* de lecture effectives : et, de fait, outre leur irrecevabilité théorique, de tels discours ne résistent tout simplement pas à un examen méthodologique minimal, aucun des auteurs que je cite n'ayant pris soin de mettre à l'épreuve des faits empiriques leurs conceptions des *lecteurs*<sup>30</sup>... Ce qui revient à dire que les lecteurs dont ils parlent sont des idées de lecteurs et que celles-ci ne sont que le dessin en creux de l'image idéalisée qu'ils se font du lecteur qu'ils croient être – et que la sociologie identifie au lecteur *légitime*<sup>31</sup> : mon parcours des discours sur la lecture et les lecteurs me permettait de montrer que « l'exclusion [...] de l'ordre légitime du lire » des pratiques ordinaires de lecture signalait la « permanence d'un trait discursif, qui n'a que peu de rapport avec une réalité analysée, mais qui élabore une image du lecteur illégitime, pour mieux construire un territoire de légitimité » (Daunay, 2004b [doc. 19]). D'où la conclusion que j'en tire (*ibid.*, p. 275) :

Ce que je voulais précisément illustrer par mon analyse, c'est le danger de tout discours sur la lecture qui ne prend en compte les réalités sociales (en l'occurrence les pratiques de lecture) qu'à travers le prisme de sa propre expérience et en utilisant des catégorisations spontanées qui ne font jamais que reproduire sa propre vision du monde. Dans tous ces discours, ce n'est pas de lecteurs que l'on parle, mais d'images de lecteurs, construites pour mieux dessiner son propre territoire légitime, quitte à sacrifier au passage l'accessoire : l'altérité<sup>32</sup>.

Cette négation de l'altérité me semble être le trait le plus prégnant de ce discours et je le signale dans l'autre texte que j'examine (Daunay, 2006b [doc. 27]), en montrant qu'il a également une dimension scolaire (p. 362) :

Et c'est ce qui montre bien que le discours méprisant (Agathon), condescendant (Picard), compassionnel (nos modernes) sont des formes différentes d'un même discours de négation de l'altérité, au nom de valeurs culturelles jamais interrogées. Dans tous les cas, les auteurs décrètent la littérature *étrangère* à certaines classes sociales, pour se scandaliser soit que ces dernières accèdent au niveau d'apprentissage qui l'enseigne, soit que l'on pose la question de l'adéquation de son enseignement à ces élèves.

Quelques sociologues ou philosophes ont depuis longtemps fait ressortir le fonctionnement de ce type de discours et ma propre protestation n'a rien de neuf... Pour illustration, citons simplement ces mots de Pierre Bourdieu et de Jean-Claude Passeron (1963)<sup>33</sup> :

La mythologie démystificatrice procure à l'intellectuel l'occasion facile de s'apparaître comme tel, c'est-à-dire comme celui qui, par fonction, détient sur les autres une vérité. Mais les intellectuels ont toujours peine à croire aux défenses, c'est-à-dire à la liberté des autres, puisqu'ils s'attribuent volontiers le monopole professionnel de la liberté d'esprit.

Par une approche théorique différente et par des enquêtes spécifiques, Michel de Certeau (1980/1990, p. 255) écrivait quelque chose de similaire et son propos fait encore davantage écho à la figure de l'imbécile dont je trace le portrait<sup>34</sup> :

Là où l'appareil scientifique (le nôtre) est porté à partager l'illusion des pouvoirs dont il est nécessairement solidaire, c'est-à-dire à supposer les foules transformées par les conquêtes et les victoires

30. Cf. ce que dit Bernard Lahire (que je cite dans mon texte) de *L'Invention de l'illettrisme* (1999, p. 16) : « Le seul rapport entre, d'une part, les pratiques réelles, quotidiennes de l'écrit (lu ou produit) et les rapports effectifs à ces multiples pratiques et, d'autre part, les discours publics sur l'"illettrisme", est un rapport ambigu, opaque et, pourrait-on dire, relativement arbitraire. Tout se passe comme si la même réalité pouvait donner lieu à des découpages, des mises en forme symboliques-politiques de factures différentes [...]. Il n'y a ainsi aucun rapport de transparence entre les discours et la réalité dont ils prétendent parler ».

31. Dans sa préface à *La Culture du pauvre* de Richard Hoggart (1957/1970), Jean-Claude Passeron écrit (1957/1970, p. 21) : « L'image de la "midinette" envoûtée par la lecture des romans à quatre sous jusqu'à perdre le sens de la réalité pour vivre des aventures imaginaires avec des héros de pacotille doit sans doute moins à l'observation qu'aux projections mentales de certaines catégories d'intellectuels fascinés par le fantasme de la fascination absolue, forme ultime – et intéressée – de la croyance aux pouvoirs absolus de la littérature. »

32. Je dis ailleurs en d'autres termes (Daunay, 2006b [doc. 27], p. 365) : « Ce que je voulais illustrer par mon analyse rapide de quelques discours sur la lecture et la littérature, c'est précisément la tendance à construire des figures fantasmées du "non lecteur", sans aucun souci de la vérification empirique des catégorisations ainsi esquissées, qui a pour effet de mieux baliser le terrain de la lecture légitime, le sien propre, évidemment, en disqualifiant le lecteur qui ne correspond pas à ce paysage. »

33. Je choisis, parmi de nombreuses autres possibles qui expriment une idée similaire, une citation que je n'ai pas utilisée dans mes travaux antérieurs, mais provenant d'auteurs que je sollicite par ailleurs régulièrement.

34. Je citais ces mots ailleurs, à propos de la paraphrase (Daunay, 2002a [DOC. A], p. 53).

d'une production expansionniste, il est toujours bon de rappeler qu'il ne faut pas prendre les gens pour des idiots.

Les discours sur la lecture que j'examine dans mes travaux ne sont qu'une des réalisations possibles du discours sur l'école mais construisent bien aussi cette figure de l'imbécile qui traverse la littérature de déploration, qui confine à ce que Bourdieu (1980) appelait le « racisme de l'intelligence ». Jacques Rancière a montré comment la version actuelle de ce discours se nourrit de la thématique de l'*individualisme démocratique*, source de l'*égalitarisme* qu'instaurerait l'école actuelle ; établissant la genèse de ce discours, il écrit (2005, p. 33) :

L'ennemi que l'École républicaine affrontait n'était plus alors la société inégale à laquelle elle devait arracher l'élève, c'était l'élève lui-même, qui devenait le représentant par excellence de l'homme démocratique, l'être immature, le jeune consommateur ivre d'égalité, dont les droits de l'homme étaient la charte. L'École, dirait-on bientôt, souffrait d'un mal et d'un seul, l'Égalité, incarnée dans celui-là même qu'elle avait à enseigner<sup>35</sup>.

Ce que rappelle ici Rancière est que ces discours sur l'école, qui réitèrent sans fin la disqualification de l'élève, sont l'expression d'une *haine de la démocratie* (tel est le titre de son livre). Il me semble que si cette dernière pouvait jadis ouvertement s'exprimer, si elle ne faisait que sourdre naguère, elle ressurgit aujourd'hui explicitement dans nombre de textes actuels sans beaucoup de précautions oratoires.

Et l'on voit bien comment ma conception didactique de l'imbécile – que j'illustrais en ouverture (*supra*, p. 47) par une référence à un ancien livre de Rancière (1987) – porte en elle une vision de l'école, de la société et du politique qui repose *in fine* sur un parti pris éthique. Mais elle est aussi, comme j'ai essayé de le montrer, porteuse d'une exigence théorique. Elle oblige enfin à la vigilance face aux formes diverses que peut prendre la *culture du mépris* qui se répand facilement dans les discours sur l'école.

## La culture du mépris

J'emploie pour la première fois l'expression « culture du mépris » dans un article paru dans *Recherches*, que j'ai déjà évoqué (Daunay, 1999b [doc. 11], p. 173) :

Prendre en compte les *autres* lectures, ce n'est pas dans le but de les *dépasser*, c'est dans l'intention [...] de développer le *lectant* de chaque lecteur, *dans l'ordre même de sa pratique* [...]. C'est à ce prix que pourra se dessiner un programme didactique hors de **la culture du mépris que sait si bien entretenir un certain discours scolaire-lettré, farci par ailleurs de gloses infinies sur les exclusions qu'il a lui-même fabriquées**<sup>36</sup>.

Comme j'ai cherché à le montrer dans la section précédente, plusieurs de mes travaux, depuis ma thèse, visent à débusquer les formes de cette culture du mépris – qui est à la fois, selon que le génitif est objectif ou subjectif, le fait de *cultiver* le *mépris*, mais aussi le fait que le *mépris* se nourrit d'une *culture* revendiquée.

Cette culture du mépris, je l'ai décrite essentiellement dans les discours sur la lecture, en pointant le double mouvement de revendication d'un *lire* légitime et de rejet du *lire* effectif des élèves : c'est ainsi que j'ai décrit ce que j'ai appelé plus haut la figure de

35. Citons encore Jacques Rancière, pour faire pendant aux citations précédentes de Bourdieu et de Certeau, qu'il combine pour ainsi dire, tout en usant d'un ton plus mordant encore ; en conclusion de sa démonstration, il écrit (2005, p. 35) : « Ces dénonciations incessantes de l'effondrement démocratique de toute pensée et de toute culture [ont] l'avantage de prouver *a contrario* l'ineffable altitude de la pensée et l'insondable profondeur de la culture de ceux qui les profèrent – démonstration qui aurait parfois du mal à s'opérer par la voie directe. »

36. Je voudrais citer un extrait d'article plus ancien, qui portait en germe l'idée que certains discours de déploration de l'état de l'école (sur la question spécifique de la lecture littéraire) étaient l'exacte réplique du mépris de l'élève – ou que l'un se nourrissait de l'autre (je souligne en gras ce qui me semble réaliser la même structure de discours) : « En effet, il n'est pas donné à tout élève de considérer le livre – celui qui scolairement “mérite” d'être commenté – comme matière à un discours personnel : le mettre en situation de *lire* et de *dire* sa lecture est autrement urgent que de **l'exhorter à embaumer des valeurs qui sont mortes à ses yeux, pour ensuite s'étonner qu'il ne “lise” pas** » (Daunay, 1993a [doc. 2], p. 26).

l'imbécile. Mais, par endroits, notamment dans Daunay (2006b [doc. 27]), j'ai aussi montré cette culture du mépris à l'œuvre dans les discours plus globalisants sur les élèves, citant certains textes glanés au hasard de mes rencontres. J'y rappelle cette haine du primaire barbare que disaient certains discours sur l'école du premier tiers du XX<sup>e</sup> siècle, dans des écrits d'intellectuels (particulièrement Agathon, 1911), d'écrivains (notamment André Beaunier, 1912), d'enseignants (par exemple Louis Gueneau, 1922), d'universitaires (entre autres Servais Étienne, 1933). Tous les discours que je cite sont emprunts d'un racisme social explicite qui justifie que soit réservée à une frange de la société une certaine forme d'instruction culturelle, jugée peu légitime pour la majorité des élèves réels ou possibles<sup>37</sup>.

Mais la culture du mépris ne concerne pas que l'élève : elle touche aussi l'enseignant et le pédagogue, ou les cadres de l'Éducation Nationale (ces « imbéciles instruits », comme disait Bainville, 1929/1939), – plus récemment le didacticien. Sans vouloir faire ici une étude exhaustive sur cette variante de la culture du mépris, je souhaiterais, dans les lignes qui suivent, jeter les bases d'un essai à venir, dont le propos peut se résumer ainsi : au-delà de la pertinence des débats anciens et actuels sur la « crise » de l'école, de la culture ou du français, ce qui frappe dans certains textes est l'usage d'une forme d'argumentation qui, sous couvert de polémique, manifeste un mépris souverain pour les adversaires désignés – qui peuvent être aussi bien telle ou telle catégorie d'enseignants, de formateurs, d'universitaires...

L'enjeu d'une telle étude est double : dénoncer d'abord, par souci éthique, cette culture du mépris à l'œuvre dans ces textes ; interroger d'autre part la validité de certaines assertions quand elles nient – par ignorance ou par choix délibéré – *aussi bien leurs contradictions possibles que leurs énonciations passées*. En effet, ce qui frappe dans de nombreux discours sur l'école est la non prise en compte des idées adverses – en synchronie – et des idées proches – en diachronie. Mon objectif n'est donc pas d'entrer dans le débat sur la validité des thèses énoncées<sup>38</sup>, mais de montrer comment, chez certains auteurs, ces thèses sont précisément présentées sans possibilité d'ouvrir le débat (avec les contemporains ou avec le passé).

Cette étude, ai-je dit plus haut, est à venir et nécessitera une ossature théorique susceptible d'expliquer les contextes de production des discours<sup>39</sup> et la constitution d'un corpus délimité, constitué sur des critères raisonnés. Les quelques citations qui suivent (issues d'un corpus en voie de constitution) ne visent qu'à présenter une approche réduite aux seules formes discursives de la culture du mépris<sup>40</sup>, même si je m'autorise, ça et là, quelques rapprochements thématiques entre les discours.

Le mépris de l'adversaire trouve une illustration emblématique chez Marcel Gauchet<sup>41</sup>. Dans un article paru dans le *Débat* en 1985<sup>42</sup> et reproduit dans un livre récent (2002), il écrit (p. 110) :

37. On n'écritait plus sans doute ce qu'écrivait Agathon (1911, p. 166), mais la citation qui suit résume quelques-uns des traits de la prose de certaines publications sur l'école : « Parlant de l'organisation des études en Allemagne, M. Joseph Bédier disait un jour : "Les Allemands ont l'art d'utiliser les imbéciles." Leur érudition est cela en effet, mais rien que cela ; ce ne peut être un procédé de culture. » Si je reproduis cette citation ici, c'est qu'elle illustre assez bien cette section, *La culture du mépris*, et le chapitre où elle s'insère : *De l'imbécile*. Elle donne en effet une assez bonne idée du partage du monde en quelques catégories simples qui caractérise un certain discours sur l'école.

38. Je m'y suis essayé, je le rappelle (cf. *supra*, p. 42), sur un objet spécifique (l'écriture d'invention), précisément en tentant de ne pas tenir compte du contexte idéologique des propos tenus et des formes pourtant envahissantes de la culture du mépris que je dénonçais par ailleurs.

39. Pour éviter d'identifier trop hâtivement des propos similaires en apparence, mais aussi de ne pas identifier des propos apparemment éloignés.

40. Qui relèvent souvent de la rhétorique du pamphlet, que décrit Angenot (1982), ce qui n'excuse rien... surtout quand on les trouve dans des ouvrages de facture universitaire.

41. S'il fallait légitimer ce choix, je citerais volontiers ces mots de Pierre Statius qui ouvrent le « débat autour de Marcel Gauchet » organisé dans le cadre d'un colloque récent sur la « Crise de la culture scolaire » (Jacquet-Francillon, Kambouchner *dir.*, 2005, p. 479) : « Pour qui s'intéresse à la question de l'éducation, l'œuvre de Marcel Gauchet est absolument centrale. » Pour le démontrer, il s'appuie essentiellement sur le texte que je vais évoquer.

Le roi est nu. Lesdites « sciences de l'éducation » en leur état présent se remettent difficilement du constat de vacuité qui a fini par être formulé tout haut à leur endroit après avoir longtemps été pensé tout bas. Comme la pédagogie aura de la peine à faire oublier les singulières insanités qu'elle a couvertes de l'autorité de son beau nom.

Qu'en dehors d'un tel anathème, au moins ambigu<sup>43</sup>, le propos de Gauchet mérite examen, cela va de soi : il y aurait lieu de discuter son analyse de l'*individualisme démocratique* dont l'école est un lieu de réalisation typique<sup>44</sup>, sa conception de l'intégration politique et sociale de l'immigré par la connaissance de « *notre* » culture<sup>45</sup> et par le « détour "violent" de cette dépossession et de cette acquisition »<sup>46</sup> (p. 123), sa description du « "renversement copernicien" plaçant l'élève, ses besoins du moment et ses capacités actuelles au centre du dispositif scolaire »<sup>47</sup> et du passage de la stricte *instruction* à l'intention d'*éducation* (p. 133)<sup>48</sup>, son interrogation sur la construction du rapport au savoir par identification à celui que met en scène l'enseignant<sup>49</sup> (p. 149 *sq.*).

Toutes ces thèses<sup>50</sup> mériteraient discussion. Le problème est que Gauchet choisit ses interlocuteurs et ne discute pas avec ceux qu'il pourfend – ici les pédagogues –, qui sont littéralement ramenés à *rien*, à deux titres :

– leurs propos sont « vacuité » ou « insanités » (p. 100), « aussi ineptes que barbares », « intenable[s] en théorie et destructrice[s] dans la pratique » (p. 151), « complète inconsistance » et « piètres baudruches » (p. 168) ;

– leur réplique est impossible : ils « se remettent difficilement du constat de vacuité », auront « de la peine à faire oublier les singulières insanités » (p. 100) ; leurs « piètres baudruches » sont « définitivement dégonflées » (p. 168) ; au dossier à charge contre eux

42. « L'École à l'école d'elle-même. Contraintes et contradictions de l'individualisme démocratique », *Le Débat* n° 37, novembre-décembre 1985.

43. Il n'est pas absurde de s'interroger sur l'origine d'une expression comme « formuler tout haut ce qui a longtemps été pensé tout bas » (cf., dans Jacquet-Francillon, Kambouchner *dir.*, 2005, p. 495, la même idée de Gauchet à propos de l'ouvrage de Michéa, 1999, censé « dire les choses nettement » quand elles sont en général « euphémisées »), qu'on a plus l'habitude de trouver dans un certain discours politique que dans un essai philosophique. Qualifier par ailleurs de « roi » ce qui n'était qu'un champ universitaire mineur – et qui plus est récent dans le paysage universitaire – correspond assez bien à ce renversement des positions que le même discours politique pratique régulièrement.

44. Sur ce point, cf. la critique récente de Rancière (2005).

45. C'est l'auteur qui souligne. L'immigré invité à *notre* culture française est un passage obligé de ce type de discours, comme si quelqu'un ailleurs, jamais nommé cependant, avait posé une alternative... Plus récemment, le pamphlet « C'est la littérature qu'on assassine rue de Grenelle », paru dans *Le Monde* du 4 mars 2000, avait lui aussi ses *beurs* – et exprimait la même exigence que *nous leur* donnions « la chance de la culture » (cf. ma critique polémique de ce texte : Daunay, 2006b [doc. 27], p. 361). Mais Milner déjà avait tout dit (1984, p. 145, n. 1) : « Que nul ne borne les **loubards** et **immigrés** aux parlers que, par une vanité incessamment réversible en abjecte humilité, ils s'imaginent leur être seuls naturels et accessibles : soit les fameux idiomes populaires, censément chauds et proliférants, qu'exaltent à l'envi les ignorants. » Le *ils* de la phrase renvoie-t-il (ce qui est seul syntaxiquement recevable) aux « loubards et immigrés » (personnages du « roman sociologique » : p. 97) ? Ou s'agit-il d'une anaphore du *nul* du départ ? Ou d'une cataphore des *ignorants* de la fin ? Les deux dernières hypothèses ne sont pas invraisemblables, qui ramènent à une pluralité de voix ce que seul le discours de Milner crée, pour pouvoir en dénoncer le « racisme » – nouvel exemple de renversement des positions...

46. Ce qui rejoint pour l'essentiel une des thématiques de Finkielkraut, notamment dans *La Défaite de la pensée* (1987), via Julien Benda (1926/1977). Il n'est pas sans intérêt d'ailleurs de rapprocher la charge de Finkielkraut contre la tendance *humanitaire* de l'enseignement, qui aurait supplanté la conception *humaniste* (cf. *supra*, p. 32), du « Manifeste du Parti de l'Intelligence », dans le *Figaro*, le 19 juillet 1919 (signé notamment par Paul Bourget, André Beaunier, Jacques Bainville, Daniel Halévy, Francis Jammes, Charles Maurras, Henri Massis...) : « L'intelligence est ce qui fait la ressemblance humaine. Cette *internationale de la pensée* que veulent accaparer les bolchevistes de la littérature, quel esprit est plus apte à l'établir que cet esprit classique qui est proprement "l'essence des doctrines de toute la haute humanité" ? Plus que ces **humanitaires**, nous avons le regard tourné vers le **genre humain**. Mais n'est-ce pas en se nationalisant qu'une littérature prend une signification plus universelle, un intérêt plus humainement général ? » L'intérêt de ce rapprochement tient au fait que la charge de Finkielkraut reprend, pour dévaloriser ses adversaires (anonymes), la même dichotomie – *humanitaire* vs *humaniste* – que celle dont usent des intellectuels qu'il dénonce, en référence à Julien Benda, pour leur localisme...

47. C'est la thèse de Milner (1984), qui fonde d'ailleurs l'article de Gauchet (cf. p. 109). Alain (1932/1967, p. 106) s'en prenait à « ceux qui n'ont point reçu la culture humaine, et qui improvisent sur nouveaux faits » : on reconnaît là les « sots pédagogues dont les instituteurs ne savent se délivrer ». Ces pédagogues, « entre autres choses, qui ont grandes chances d'être niaises aussi », sont censés dire « que l'originalité de l'enfant est précieuse par-dessus tout, et qu'il faut se garder de lui dicter des pensées, mais au contraire le laisser rêver devant une page blanche, de façon que ce qu'il écrira soit spontané et de lui, non pas du maître ».

48. Une de ces « irréductibles dualités » fondatrices de « ces sortes de scénographies conceptuelles » qui « célèbrent des moments fondateurs, et déroulent ensuite un combat dont les clameurs n'en finiraient pas de retentir à nos oreilles », comme le dit Jacquet-Francillon (2005, p. 107).

49. Conception défendue par Péguy (1898/1987) que cite, pour la discuter radicalement, Jean-Claude Passeron (1991/2006, p. 527 *sq.*) : cf. *infra*, p. 134, n. 46.

50. Je ne prétends pas, par les lignes qui précèdent, résumer l'article de Gauchet, qui brasse quelques autres idées. Mais je pointe là ce qui me semble relever le plus de la question didactique et qui me semble le plus *discutable* – dans tous les sens du terme.

« il n'est pas si commode de rétorquer » et il leur a été « asséné de ces coups dont on ne se remet pas » – pire : cela est vrai « quoi qu'on puisse penser de leur inspiration et de leur argumentation » (p. 151).

Les « pédagogues » sont donc réduits au silence, avant même que leurs arguments ne soient entendus. Il est vrai qu'ils l'étaient déjà dans le propos même : il est assez frappant que Gauchet, dans son article, cite très peu d'auteurs<sup>51</sup>, quelques (rares) historiens ou philosophes (en note)<sup>52</sup>, sans jamais faire référence à des auteurs de pédagogie. La discussion est donc close par celui-là même qui l'ouvrait : c'est d'autant plus regrettable que l'auteur prend soin de montrer (explicitement dans sa conclusion mais tout au long de son essai) que la question traitée dépasse de beaucoup les querelles de chapelles et les mutations récentes de l'école mais renvoie à « ses antinomies d'origine, ses contradictions structurelles, les tensions inhérentes à son projet » (p. 169). À tel point que l'on a du mal à comprendre du coup la charge contre les « pédagogies nouvelles » auxquelles se réfère le texte (p. 151, p. 168)<sup>53</sup>. Sauf à supposer une possible *révélation* : c'est ce que tend à penser Gauchet, qui voit dans « la découverte des problèmes de l'école qui s'opère aujourd'hui » une « prise de conscience » de son essence (p. 169) ; c'est suite, dit-il, à la parution de *De l'école* de Jean-Claude Milner (1984) que la « “nouvelle querelle de l'école” » a « joué comme un de ces événements **révélateurs** qui signalent un véritable changement d'époque » (p. 110).

Ce que l'on a du mal à croire : que l'ouvrage de Milner ait pu sonner comme une révélation à Gauchet peut déjà surprendre<sup>54</sup>, mais enfin il est vrai que Milner posait des questions de fond. Ce qui réduit à peu la valeur de cette révélation est le fait que, pour Gauchet, « le livre de J.-Cl. Milner a représenté le sommet d'une vague de critiques à l'égard du “pédagogisme” et de ses retombées », comme il l'écrit dans sa note liminaire<sup>55</sup> (p. 109). Et Gauchet de citer divers ouvrages<sup>56</sup> dont le contenu comme la forme relèvent certes de la rhétorique apocalyptique, mais n'autorisent pas à y voir une apocalypse au sens étymologique du terme<sup>57</sup>...

Ce qui caractérise ces ouvrages cités est l'outrance non seulement de leurs positions, mais aussi des objets de leurs attaques : citant quelques faits problématiques à leurs yeux, ils généralisent à l'ensemble de la pensée pédagogique les conséquences désastreuses qu'ils en tirent – sans d'ailleurs s'être donné la peine de comprendre la logique théorique des propositions faites. Et il est assez logique que Gauchet les cite, car telle est

51. Je ne tiens pas pour des citations d'auteurs les références aux articles du *Débat* où est publié l'article.

52. Cette pauvreté des références en philosophie est assez curieuse. Hubert Vincent (à paraître) la dénonce de façon argumentée (cf. note suivante). J'ajouterai pour ma part une étrange impression de lecture : si Gauchet observe (p. 111) « le peu d'élaboration de l'objet école d'un point de vue théorique », j'attendais au moins comme démenti partiel une simple référence à « La crise de l'éducation » d'Hannah Arendt (dans Arendt, 1972) ; mais elle n'est même pas évoquée, quand bien même le sentiment de familiarité à la lecture de certaines thèses de Gauchet (notamment sur l'enfant, l'autorité, l'égalité) tient sans doute à leur parenté assez claire avec celles d'Arendt...

53. La charge d'Agathon (1911, p. 20 *sqq.*) contre les « méthodes nouvelles » rend plausible en effet qu'une telle mise en cause soit plus structurelle que conjoncturelle... Cf. ce mot de 1897, que cite André Chervel (1988/1998, p. 39) : « Si on cherche à établir les responsabilités, on ne se trompera guère en attribuant une grande partie du mal dont souffre actuellement l'enseignement secondaire aux théoriciens de la pédagogie contemporaine. » (Clairin, 1897, p. 11).

54. Précisément pour la raison que j'analyse plus loin : une certaine familiarité de ton avec des termes et des thèses déjà attestés (et dont la stéréotypie a été bien montrée par Isambert Jamati, 1985 – citée *supra*, p. 54).

55. Pourtant rédigée en 2002 – ce qui pouvait donner l'occasion d'un peu de hauteur ou de distance.

56. Jean Pierre Despin, Marie-Claude Bartholy (1983) *Le Poisson rouge dans le Perrier* ; Michel Jumilhac (1984) *Le Massacre des innocents* ; Maurice Maschino (1984) *Voulez-vous vraiment des enfants idiots ?* ; Jacqueline de Romilly (1984) *L'Enseignement en détresse*. Le premier ouvrage est encore cité en note, p. 151, après une référence à Milner, par rapport auquel il semble « d'un genre moins relevé », ce qui ne l'empêche pas de rassembler « un dossier auquel il n'est pas si commode de rétorquer »...

57. Au reste, la révélation est régulière : la querelle née à l'occasion des nouveaux programmes de lycée en 2000 peut faire dire à Michel Jarrety (2000, p. 3), dans un colloque à la Sorbonne : « L'avis de tempête de ces dernières semaines a soudain **découvert** et comme **mis à nu** les contradictions d'une politique de l'éducation. » Mais chaque époque semble vouloir avoir sa révélation : Henri Massis (l'un des deux auteurs, avec Alfred de Tarde, à écrire sous le nom d'Agathon) écrit en 1937 (p. 3) : « L'enquête d'Agathon ne fit une impression si vive que dans la mesure où **elle répondait à la réalité, à ce que chacun sentait autour de soi.** » Cf. ces mots de Maurice Clavière dans son *Léon Daudet* (1943, p. 143) : « Le livre d'Agathon [...] et l'étude remarquable de Pierre Lasserre [...] **avaient montré toute l'étendue du mal** qui empoisonnait l'esprit des jeunes Français » ; concernant Lasserre, il « analyse la guerre acharnée faite aux *humanités* par Lavis, Seignobos, Lanson et le Juif Durkheim. [...] Il **dévoile** la barbarie introduite en Sorbonne par la sociologie de Durkheim, la méthode scientifique appliquée à l'étude des lettres par Lanson. »

fondamentalement sa manière de faire<sup>58</sup>, qui va de pair avec son absence de référence explicite à des adversaires identifiables, comme l'a bien montré Hubert Vincent (à paraître) dans un article critique sur sa conception philosophique de l'école. Citant Montaigne<sup>59</sup>, Vincent écrit :

Force est de constater que M. Gauchet n'a aucun adversaire (peut-être parce qu'il les a tous), n'a aucun de ses adversaires dignes : il s'en prend à des principes fous, des principes d'emblée hors de sens [...] À qui ou à quoi s'en prend-t-il exactement ? Qui soutient, ou a soutenu, ou pense vraiment ce à quoi il s'en prend ? [...] Il me semble que c'est bien une telle adversité, et la possibilité de l'adversaire, d'un adversaire en chair et en os, qui nous situe dans l'argumentation, mais aussi sans doute dans d'autres modalités stylistiques (la polémique au sens de Marx, je veux dire son écriture polémique ; la polémique de Rousseau, et de tant d'autres).

Mais, dans son rappel à une éthique de la discussion, Vincent disait aussi :

Et à supposer qu'il s'en prenne à une certaine doxa, une opinion répandue et difficilement situable, relevant ou exprimant un certain état des passions un peu général – ce qu'il est nécessaire de faire parfois –, ne faut-il pas alors à tout le moins lui donner un peu de consistance, chercher à la rendre plausible, en montrant par exemple que l'on pourrait (je pourrais) la penser, qu'elle est nôtre (ou mienne) ou qu'elle nous (m')exprime et nous (me) dit également. Mais pour cela il faut un peu de tolérance.

Cette *tolérance* intellectuelle, qui consiste à donner corps à la position de l'autre pour à la fois mieux poser ce dernier en adversaire et pouvoir prendre de lui autant que s'en prendre à lui, est l'exacte inverse, me semble-t-il, du mépris dont fait montre Gauchet à l'égard de ceux dont il parle<sup>60</sup>.

Exit donc le « pédagogue » de la liste des interlocuteurs possibles de Gauchet. Les « didacticiens » résistent mieux ; ils sont cités une fois, par une référence aux « travaux passionnants » de Stella Baruk, juste avant cette remarque : « Est-il besoin de préciser [...] que cela ne condamne pas les acquis de la psychologie de l'enfant ni la préoccupation didactique comme telle [...] ? » (p. 153). Mais, sans référence précise à ce que Gauchet sort du lot, il n'est pas possible de savoir quels sont les didacticiens qui sont à la hauteur de la préoccupation didactique *comme telle*<sup>61</sup>.

Il n'est pourtant pas besoin d'aller bien loin pour voir les didacticiens mis en cause à leur tour. Marc Fumaroli, dans un article du *Monde* de septembre 2003, écrit sans fard :

L'autorité de la France, en Europe et dans le monde, repose sur une très longue tradition d'excellence éducative et de talents rayonnant aussi bien dans les sciences que dans les lettres et les arts. Qu'en reste-t-il, après quarante ans de « culture » dirigée par un ministère de plus en plus envahissant et d'un énorme enseignement public malmené par des réformes à répétition, corrompu par l'égoïsme syndical et gangrené depuis 1989 par une coterie de « didacticiens » régnant sur les programmes et la formation des maîtres ? [...]

Je porte à l'enseignement public français, et à ses maîtres formés à l'ancienne école, une immense gratitude ; je crois à mon tour l'avoir bien servi. Rien ne me désole autant que de le voir, dans le domaine

58. Les exemples abondent dans ce texte (cf. les exemples donnés plus haut), mais c'est là semble-t-il un ressort du rapport de l'auteur aux sciences de l'éducation et à la pédagogie : dans un texte pourtant plus mesuré (dans Jacquet-Francillon, Kambouchner *dir.*, 2005, p. 492), on peut lire par exemple : « L'effort – entendons bien : le travail sur soi-même pour aller au-delà de ses capacités immédiates, dont le coût peut être très élevé –, cela est jugé mortifère, réactionnaire dans le domaine de la pédagogie générale. »

59. Et plus précisément un propos sur l'éducation : « On lui apprendra de n'entrer en discours ou contestation qu'où il verra un champion digne de sa lutte [...] Fuie ces images régenteuses et inciviles, et cette puérile ambition de vouloir paraître plus fin pour être autre, et tirer nom par répréhension et nouvelletés. » Vincent, au passage, en profite pour rappeler qu'effectivement, sur l'école, une tradition philosophique existe, qui pourrait étayer le discours philosophique actuel...

60. La démarche ne vaut pas que pour la pédagogie, mais, comme l'a montré Vincent (à paraître), pour les sciences humaines en général : « Elles sont prises nous dit-on dans un regard spécialisé et pour cette raison aveugle ; elles sont incapables de s'élever à un point de vue un peu global, comme elles sont incapables de comprendre notre histoire. Et de telles affirmations suffisent pour ne jamais, ou très rarement, les convoquer. » Mieux, et c'est l'objet central de la critique que fait Vincent des propos sur l'école de Gauchet, la philosophie elle-même, dans ses développements contemporains, est ignorée : « Ce discours consiste à faire le vide : on dit qu'il n'y a personne, que le terrain, la flamme, et l'exigence de la philosophie, tout cela a été abandonné. Et celui qui rappelle cela naturellement sait qu'il le fait, et qu'au moins lui ne manque pas à l'appel. On fait donc le vide autour de soi. »

61. Dans *Sauver les lettres* (2001) aussi, on oppose (mais c'est assez rare, et c'est à ma connaissance le seul texte de ce collectif qui fasse cette distinction) le « pédagogisme » et la didactique, cette dernière étant valorisée (p. 37, p. 89) ; mais, en l'absence de référence précise, comme d'habitude, il est difficile de savoir exactement de quoi parlent les auteurs. Il y a fort à parier que la valorisation du didactique repose sur un malentendu, que J.-F. Halté signalait en 1992 (p. 5 *sq.*), où le didactique serait « entendu comme le repli sur les contenus », fruit de la montée en puissance du « camp conservateur », contre le « discours pédagogique » qui se cantonnerait aux moyens d'enseignement – ce qui, précise évidemment Halté, « donne une idée fausse de la didactique, et de la pédagogie ».

qui est le mien, la langue et la littérature françaises (et qui n'est pas le moindre de ceux où notre enseignement public a fait l'admiration du monde), dégradé par un pédagogisme prétentieux, jargonneur et ignorant qui barbarise les jeunes esprits.

Ces quelques lignes n'ont rien de scientifique, elles sont écrites dans un journal à grand tirage, elles ne prétendent pas à la vérité des termes... Certes, mais elles condensent quelques-uns des traits de cette culture du mépris que l'on voit fleurir dans des essais de nature universitaire – entretenant une confusion des lieux de production de ces discours (cf. *supra*, p. 55). Conformément à mon projet, je n'entrerai pas dans le contenu du propos<sup>62</sup>, pour ne m'arrêter qu'à son ton méprisant, qui trouve une assez belle illustration dans l'usage de guillemets au mot « culture », qui dévalorise en soi toute autre approche de la culture que celle de l'auteur<sup>63</sup>.

Les *réformettes*, soit ; encore que l'on s'étonne des violences verbales – qui ne sont pas sujettes à suffixes diminutifs – suscitées par les réforme(tte)s en question. Mais arrêtons-nous plutôt sur l'idée que l'enseignement public serait « corrompu par l'égoïsme syndical et gangrené depuis 1989 par une coterie de “didacticiens” régnant sur les programmes et la formation des maîtres » : voilà désignée en une longue périphrase ce que Milner (1984) appelait la Corporation. Je ne sais pas pourquoi il y a des guillemets à *didacticien* dans cette partie du texte<sup>64</sup>, mais on peut faire l'hypothèse que c'était là la meilleure façon de nier non pas le nom (comme on met des guillemets à « sciences » pour parler des sciences de l'éducation<sup>65</sup>) – puisque personne d'autre que les didacticiens ne le revendique – mais la chose elle-même, et donc les personnes ainsi nommées : c'est un moyen de dévalorisation courant, qui trouve de multiples autres réalisations<sup>66</sup>. Les pédagogues ne sont pas mieux lotis<sup>67</sup>, mais ont la chance d'être habitués par des décennies d'insultes, qui leur ont fait gagner même un sobriquet<sup>68</sup> et une discipline dérivée<sup>69</sup>.

Notons au passage que lesdits didacticiens *règnent*<sup>70</sup> sur les programmes et la formation des maîtres, ce qui n'augure rien de bon – mais c'est tellement évident que cela n'est pas dit : suffit à le faire entendre l'hommage aux « maîtres formés à l'ancienne école »<sup>71</sup>. L'« immense gratitude » exprimée – doublement narcissique (elle renvoie à la

62. Même si je ne peux manquer ici de m'interroger sur les racines de ce chauvinisme éclairé qui parle de « l'autorité de la France », reposant « sur une très longue tradition d'excellence éducative et de talents rayonnant aussi bien dans les sciences que dans les lettres et les arts ». Je ne sais pas ce que penserait Fumaroli de la déclaration d'Agathon (1911, p. 169), selon lequel « la primauté de notre intelligence » tient à la tradition de culture de la « race » française, qui lui a fait acquérir un « génie » propre ; ou de celle de Léon Daudet (1935, p. 124) pour qui « le rang de la France » est lié, outre la défense nationale, à « la culture générale dépendant elle-même de l'Enseignement Secondaire ». Cet air de famille ne tient pas seulement au constat de l'autorité, du rang, de la primauté, mais au contexte même qui le rend nécessaire : la défense des humanités. Je ne sais pas non plus si Fumaroli juge que le déclin annoncé par Agathon si l'on n'y remédiait à finalement eu lieu ou non, ou si son constat de rayonnement de la France tient à la réussite de la politique éducative qu'Agathon et Daudet agonissaient. Je ne sais pas cela, mais Fumaroli ne cherche pas non plus à le faire savoir.

63. Dont on supposait bien déjà qu'il ne prenait ni chez Jack Lang ni chez André Malraux l'inspiration de sa pratique ; en fait, les guillemets semblent condenser l'ouvrage de Fumaroli (1992) *L'État culturel : une religion moderne*.

64. Il n'y en a plus dans l'autre usage du mot dans la suite du texte, non reproduite ici.

65. Cf. *Sauver les lettres* (2001), p. 43. On met parfois, pour plus de sûreté, des guillemets au syntagme entier (Gauchet, 1985/2002, p. 110 ; Kambouchner, 2000, *passim*). Ou l'on verbalise la modalisation : les « soi-disant sciences de l'éducation » (Debray, 2000, p. 153).

66. « Didacticiens de toutes farines » (Brighelli, 2005, p. 24) ; « les ingénieurs de la didactique » (Grange, Leroux, 2005, p. 24).

67. La « “pédagogie” » avait droit déjà à ses guillemets de négation en 1911, dans une annexe de l'ouvrage d'Agathon (p. 268 : il s'agit d'une lettre de lecteur, au pseudonyme évocateur, Lucien). Le « “pédagogue” » aussi (Massis, 1926, p. 23). Cf. encore « nos soi-disant experts en pédagogie » (Lecherbonnier, 2005, p. 77) ; « Les Verdurin de l'éducation et les thuriféraires de la pédagogie » (Philippe Petit, dans *Sauver les lettres*, 2001, p. 12).

68. *Pédagogo*, qui fait écho au douteux « cuculturel » de Finkielkraut (2000a), fleurit dans tous les sites Internet de « défense » de l'école ou de la littérature, comme dans quelques livres (cf. Darcos, Meirieu, Court, 2003 ; Bkouche, Buttet, Joste, Page *et al.*, 2006...).

69. Le « pédagogisme » (Gauchet, 1985/2002, p. 109) – terme que reprend à son compte Fumaroli dans son texte. On peut s'essayer à en faire un concept : cf. *Sauver les lettres* (2001), p. 37 *sq.* François Jacquet-Francillon (1995, p. 118 ; 1999, p. 7) rappelle que le mot « pédagogisme » est déjà utilisé en mauvaise part par Maine de Biran en 1808, avant même l'usage moderne du mot pédagogie. Sur l'usage de ce néologisme dans les discours sur l'école, cf. Paveau (2003, p. 44 *sq.*).

70. Cf. le « roi » dont parlait Gauchet, et que Milner, selon lui, aurait dénudé : voir *supra*, p. 60, n. 43.

71. Peut-être les « maîtres formés à l'ancienne école » sont-ils ceux de Péguy (1904/1987), qui dit également sa gratitude à ses « vieux maîtres » (p. 1388), ajoutant : « Nos jeunes gens ne connaîtront jamais ces puits de véritable science, et de tels abîmes de probité » (p. 1389), puisqu'ils auront affaire à « l'aigre férocité de nos petits normaliens arrivistes, de nos sorbonnards secs, de nos bons camarades » (*ibid.*). Sur la formation des « anciens maîtres », cf. Alain (1932/1967, p. 76 *sq.*) : « L'enseignement primaire procède volontiers par leçons magistrales ; du moins c'est ainsi que le futur instituteur est formé, par d'ambitieux pédagogues qui ignorent le



propre formation de l'auteur mais lui permet aussi de lui identifier son propre magistère) – a pour but essentiel de dévaloriser les nouveaux maîtres comme leurs formateurs. Férés de « pédagogisme », ils ne sauraient manquer, comme leur discipline, d'être *prétentieux*<sup>72</sup>, *jargonneurs*<sup>73</sup>, *ignorantins*<sup>74</sup>, *barbares*<sup>75</sup>.

Pour un auteur dont l'érudition et la rigueur de pensée dans ses ouvrages scientifiques frappent tout lecteur, l'insulte vaudrait-elle argument, quand il s'agit de parler de l'école et de certains de ses acteurs ?<sup>76</sup> C'est là sans doute le signe le plus tangible qu'on a affaire à des « *habitudes discursives* contractées par les professionnels de discours dans la fréquentation ordinaire d'un milieu ou d'un secteur social-institutionnel particulier », pour emprunter ses mots à Bernard Lahire (1999, p. 36). L'avantage est grand : nul besoin d'aller y voir de plus près, nul besoin de se demander, par exemple, ce qu'est un didacticien, combien il y en a dans les IUFM, en quoi les IUFM diffèrent des Écoles Normales, comment cette différence aurait pu avoir des effets en si peu de temps<sup>77</sup>, en quoi et à quel degré « la langue et la littérature françaises » ont été « dégradées », quelle est la part des « théories » pédagogiques dans cette dégradation, en quoi ces « théories » ne méritent pas d'être considérées comme telles mais qualifiées plutôt de « pédagogisme », quelles explications (institutionnelles, politiques, sociologiques, psychologiques, psychanalytiques, médicales...) peuvent être données au fait que quelques milliers de femmes et d'hommes se complaisent dans un discours « prétentieux, jargonneur et ignorantin » et se donnent comme but (mais peut-être inconsciemment, ce qui mériterait une enquête de plus) de « barbariser » les jeunes...

Empruntons encore ses mots à Bernard Lahire (*ibid.*, p. 37) :

L'habitude est bien ce qui rend possible la suspension du jugement critique ou du doute – et en tout cas de la critique ou du doute systématique – sur le sens des énoncés, leur degré de justesse, leurs présupposés et leurs implications.

Faut-il trouver un fondateur à cette habitude ? Croyons-en Gauchet et prenons Milner comme le *révéléateur*. C'est un fait : si Fumaroli, comme Gauchet, prenait exemple sur lui, nul besoin de preuve pour asséner ses vérités. Pour rester dans le sujet, le mépris à l'égard d'une discipline et de ses acteurs, voyons ce passage (Milner, 1984, p. 74) qui illustre cet suspension de l'exigence de la preuve voire, tout simplement, de l'argument :

---

métier. L'instituteur se forme tout à fait autrement par sa propre expérience, comme on pense bien ; mais il ne peut mépriser tout à fait la leçon magistrale, parce qu'il existe un délégué de la pédagogie abstraite, qui est l'inspecteur. Et l'inspecteur a charge de voir non pas si les enfants apprennent quelque chose, mais si l'instituteur travaille. Si l'instituteur, sous l'œil du pédagogue délégué, occupait une heure à faire écrire, et plus d'une fois, les mots usuels et les exemples simples, comme il doit, le pédagogue jugerait que le métier d'instituteur est un peu trop facile. Ainsi subsistent les niaises leçons d'histoire et de morale, et les leçons de choses, encore plus niaises, devant des enfants qui ignorent le sens des mots [...] Il faut dire que ces pédagogues bavards finiront par rendre impossible un métier déjà difficile, et qu'au surplus ils ne connaissent point. Si les pédagogues ne sont pas détournés vers d'autres proies, il arrivera que les instituteurs sauront beaucoup de choses, et que les écoliers ne sauront plus rien du tout. »

72. Cf. le titre de l'article d'Isambert Jamati (1985) : « Les primaires, ces "incapables prétentieux". »

73. Cf. le « jargon » des instructions officielles (*Sauver les lettres*, 2001, p. 114) ; le « jargon technico-vasouillard dont la pédagogie a le secret » (Poirot-Delpech, dans *Le Monde*, 11 avril 2001).

74. Cf. les ignorantins de Milner (1984, p. 145, n. 1).

75. Cf. les propos « barbares » des pédagogues selon Gauchet. Cela fait écho à la dénomination de « barbares » pour les *primaires*, que rappelle Martine Jey (1998, p. 212). Cf. le titre d'Isabelle Stal et de Françoise Thom (1985), *L'École des barbares*, qui se demandent, en quatrième de couverture, si l'école n'est pas devenue « une machine à désapprendre, une fabrique de nouveaux barbares ». Dans une logique de renversement des positions, qu'on a déjà vue à l'œuvre, on peut écrire ailleurs (*Sauver les lettres*, 2001, p. 43) : « Quand les réformateurs parlent de nos élèves, on entend parler de [...] "barbares" » ; à moins que ce ne soit, de la part des auteurs de cette curieuse affirmation, une mauvaise lecture d'un propos de Daniel Hameline (dans *Le Monde* du 9 mars 2000) qui, dans son ironique réplique au pamphlet « C'est la littérature qu'on assassine rue de Grenelle » (paru quelques jours plus tôt), cite, en l'attribuant à Jean XXIII, cette phrase d'Ozanam : « Passons aux barbares »...

76. On trouve une redite du propos précédent, moins injurieux dans la forme mais tout aussi méprisant sur le fond, quant à « l'aventure didactique », dans Fumaroli (2005). Pour illustration, un simple extrait (p. 81) : « En réalité, le mot désignait une **néo-scolastique à prétention scientifique**, une nouvelle discipline autonome des "sciences humaines", qui s'est proposé, en se livrant à d'infinies **acrobaties conceptuelles**, de concilier l'ancien **dogme** pédagogique piagétien, les premiers **dogmes** didactiques affûtés dans les années 1970 (dont les présupposés linguistiques et formalistes ont eu tout le temps à leur tour et à plus grande échelle de révéler leurs erreurs et les effets désastreux de leur application à l'école) avec des concessions de surface aux anciennes disciplines hier méprisées, la grammaire, la rhétorique, l'histoire littéraire, l'explication de texte, le tout en restant fidèle à l'impératif de 1968 : abolir, autant que faire se peut, la distinction entre enseignants et enseignés, entre œuvres littéraires et "textes", entre art et bricolage. On le voit, **toute une politique, toute une discipline à plein temps**. »

77. Puisque Fumaroli date la « gangrène » de la formation de 1989.

Nous mettons au défi ceux qui ont si souvent sur les lèvres le prédicat *pédagogique* (qu'il soit appliqué à l'acte ou à l'innovation ou aux technologies) de citer *une* proposition assurée, *un* argument incontestable, *un* texte rigoureux ou simplement intéressant ou, plus simplement encore, bien écrit : il n'y en a pas. Au regard des exigences que l'on pourrait raisonnablement formuler en termes de cohérence du raisonnement, de vraisemblance des hypothèses, d'exactitude des données, les textes pédagogiques sont généralement insuffisants.

Si le texte s'arrêtait au lancement du défi de citer « *une* proposition assurée, *un* argument incontestable », il y aurait peu de matière à débat, qui supposerait le défi raisonnable en sciences humaines<sup>78</sup> ; s'il s'arrêtait à « *un* texte rigoureux », il y aurait là de quoi débattre, pour peu qu'il y eût débat. Mais ce qui m'intéresse ici est le glissement de cette exigence épistémologique (fût-elle insensée) et discursive (fût-elle difficile à évaluer) au jugement de valeur personnel (« intéressant », « bien écrit ») qui annonce le ton sentencieux de rapport de jury à la fin du texte, sourd mépris de l'universitaire dominant sur des disciplines qu'il toise. Ce qui est plus troublant encore, c'est que par cet amalgame, Milner signale que les premières évaluations n'étaient jamais faites qu'à l'aune de son propre jugement ou de son propre goût.

Mais ce qui achève de donner à voir dans ce texte un texte fondateur du discours d'habitude des contempteurs de la pédagogie, c'est qu'il s'arrête là ; il n'est pas le point de départ d'une démonstration : il s'arrête là. Pourtant, dit Milner (*ibid.*), en matière d'ouvrage de pédagogie, « on est devant une foule de noms » : mais il n'est pas besoin d'aller voir un seul exemple – dont on aurait pu créditer l'auteur de l'avoir choisi pour sa représentativité. Une note cependant marque le repentir de Milner pour ce qui pouvait passer, à ses propres yeux, pour une désinvolture, au regard de ses « exigences » en matière « de vraisemblance des hypothèses, d'exactitude des données » : dans sa note, il cite un « excellent et courageux<sup>79</sup> ouvrage » qui permet de recueillir des données sur la littérature pédagogique. Il s'agit du *Poisson rouge dans le Perrier*<sup>80</sup> – choix qui interroge finalement davantage les critères d'*excellence* et de *courage* de l'auteur...

Mais ce texte<sup>81</sup> est-il fondateur, finalement, d'une « habitude discursive » ou en est-il lui-même un simple effet ? Il y a peu de raison de supposer que Milner n'ait pas pris soin de lire Agathon, Henri Massis, Pierre Lasserre qui, dans leur charge sévère contre la Sorbonne (responsable à leurs yeux de la dégradation des enseignements classiques), se placent, comme Milner, sur le plan des idées et veulent démontrer la fausseté des principes de leurs adversaires : on y trouve déjà la dénonciation du jargon, de l'ignorance, du complot, etc. ; et le même mépris<sup>82</sup>... Il y a encore moins de raison de supposer que Milner n'ait pas (re)lu les charges de Georges Snyders, de Roger Garaudy ou de Georges Cogniot

78. Je me déroberais – ou laisserais lâchement Jean-Claude Passeron lui répondre. Mais il l'a déjà fait dans *Le Raisonnement sociologique*, à propos de ses présupposés sur l'école (1991/2006, p. 528).

79. Le courage est la vertu des auteurs de ce genre d'ouvrages : pour Lecherbonnier (2005), la *Contre-expertise d'une trahison* de Joste (2002) est « courageuse » (p. 74) et l'ouvrage de Boutonnet (2003) est un « témoignage courageux » (p. 76). Kambouchner (2000, p. 7) voit en *Les Héritiers* de Boudieu et Passeron et en *De l'école* de Milner les deux lieux majeurs de l'expression de la pensée française sur l'école, à l'ombre desquels se glissent quelques « travaux courageux », qui ne sont pas cités. Le courage est parfois autoproclamé, comme chez Stal, Thom (1985, p. 19) : « Il est temps de faire preuve de courage et de lucidité ». Dans un autre style, Finkielkraut (2000a, p. 91) : « On prend, de nos jours, un risque considérable à se présenter comme l'adversaire d'une réforme quelle qu'elle soit. »

80. Despin, Bartholy (1983). On se rappelle que Gauchet (1985/2002), pourtant avare de références, le citait deux fois, à la suite de l'ouvrage de Milner...

81. Pour qui a lu l'ouvrage de Milner, il ne sera pas difficile de m'accorder que l'extrait choisi est significatif et n'est pas étranger à son contexte. Dans ce livre, on ne trouve pas davantage d'enquête sur la composition de chacune des « forces ténébreuses » de la « Triple Alliance » ou, pour prendre l'exemple de l'une d'elle, la « Corporation », sur les faits qui autorisent à supposer que le corps des PEGC a été constitué « à des fins d'abaissement », sur les critères qui permettent de juger « certains » des PEGC comme « ignares » et « heureux de leur ignorance » ou inversement comme « parfaitement instruits », voire « souvent originaux, parfois puissants et presque toujours généreux » (p. 26). Quant aux propositions supposées faites par les pédagogues, qui fondent le discours même du pamphlet, elles ne sont jamais référées à un seul auteur mais proviennent toutes de la seule plume de Milner.

82. Lasserre (1912) : « Les chaires de la Sorbonne et de l'Université se sont remplies depuis une douzaine d'années de non-valeurs outrecuidées et d'esprits faux » (p. 18). Massis (1926 [1910], p. 18) : « À la Sorbonne, on redoute le talent, on l'éloigne. » Agathon (1911 p. 11) : « Ces doctrines font cependant des partisans, mais parmi les esprits les plus médiocres, soumis et disciplinés d'instinct. »

contre Célestin Freinet dans *La Nouvelle critique*<sup>83</sup>, qui balaient, avec autant de virulence, les écrits de Freinet au nom de principes théoriques et idéologiques<sup>84</sup>, mais où la *manière* de ces reproches a pu assez légitimement être vécue par certains instituteurs comme la manifestation d'un esprit de classe (autant que de corps), où se manifestait le mépris de l'agréé pour le primaire (cf. Verdès-Leroux, 1983, p. 90) : c'est ce qu'atteste le courrier reçu par *La Nouvelle critique*<sup>85</sup>.

Rappeler ces épisodes du débat séculaire sur l'école n'est pas céder « à la perfide tentation de l'amalgame », comme le dit François Jacquet-Francillon (1999, p. 8), qui se livre, lui aussi, au « menu plaisir de la comparaison » (entre les écrits d'Alain, de Milner et de *La Nouvelle critique*) : c'est, pour ce qui me concerne, rappeler qu'une certaine gangue discursive entoure ces propos, voire les façonne, ou encore les explique. C'est interroger la possibilité même de parler de l'école sans s'autoriser du discours du mépris qui rend ces propos si facilement aptes à toucher leur cible – entendons ce mot en deux sens : ceux à qui ils s'en prennent comme ceux à qui ils s'adressent.

Ce qui frappe dans ce discours du mépris est la double généralisation qui s'opère : d'une éventuelle rencontre avec un problème spécifique, on déduit une généralité et on suppose commun à l'ensemble des chercheurs ou autres professionnels de la pédagogie (enseignants, formateurs, universitaires) un même discours ou une même pratique qui seraient à l'origine du problème... Une fois cette construction faite, on peut jeter l'anathème sur l'ensemble – l'anathème laïc étant ici l'injure.

Les pédagogues d'hier sont devenus les didacticiens d'aujourd'hui<sup>86</sup> et la querelle à l'occasion des derniers programmes de lycée, qui a donné lieu à une frénésie éditoriale<sup>87</sup>, les a mis clairement sur la sellette. Le problème est que je n'ai jamais rencontré, dans les textes produits à cette occasion, une référence explicite à un seul didacticien... Même dans les hasardeuses bibliographies proposées par Agnès Joste (2002 ; 2005), porte-parole de *Sauver les lettres*, à qui semble avoir échu la tâche de collecter les titres à combattre<sup>88</sup>, *pas un seul titre d'ouvrage didactique* n'est cité. Dans les 38 titres de sa bibliographie de 2002, ce qui s'en rapproche le plus, outre les textes officiels<sup>89</sup>, est la collection presque complète de *L'École des lettres*<sup>90</sup>. Dans sa bibliographie de 2005, par scrupule peut-être, elle ajoute cependant le *Manifeste de Charbonnières* de 1969... Mieux : quand un autre contempteur de la didactique se risque à compléter la bibliographie de Joste<sup>91</sup>, il écrit (Roger-Vasselin, 2005, p. 65) :

On l'a moins souligné, mais la défense de ces nouveaux programmes s'est exprimée dans des textes **qu'il est important de lire et juste de mentionner**, depuis *Enseigner la littérature* jusqu'à *Littérature : vous*

83. Plusieurs numéros de la *La Nouvelle critique* abordent le sujet : cf. les articles de Snyders (n° 15, avril 1950 ; n° 17, juin 1980) ; de Garaudy (n° 18, juillet 1950) ; de Cogniot (n° 36, 37 et 38, mai-juillet 1952) et les réactions de lecteurs (n° 19 à 24, octobre 1950-mars 1951). Sur ce dossier, cf. Verdès-Leroux (1983), Testanière (1989), Jacquet-Francillon (1999).

84. Il lui est notamment reproché de ne pas fonder sa pensée de l'école sur la lutte des classes comme de négliger le contenu d'enseignement et ce qu'il véhicule d'idéologie au profit d'un habillage pédagogique, ce qui est le propre du réformisme petit-bourgeois.

85. Pour illustration, voici deux réactions, qui thématisent clairement l'impression de mépris, publiées dans le n° 19 (octobre 1950). P. Cahen (p. 94) : « Il est très fâcheux, dans un milieu d'instituteurs qui n'est que trop porté (et c'est bien explicable) à réagir contre un **certain mépris** qu'ils sentent de la part des autres ordres d'enseignement par un autonomisme, voire une hostilité de principe, d'alimenter, fût-ce inconsciemment, ces sentiments, en donnant l'impression de vouloir faire régenter les instituteurs par des secondaires ou des supérieurs qui n'y ont certes acquis aucun droit. » M. Barak (p. 99 sq.) : « Tout au long de l'article [de Snyders] sourd **un certain mépris de l'instituteur** et une sous-estimation de son rôle [...] **Du haut de sa chaire de Faculté**, notre camarade Snyders ne peut connaître les enfants de la classe ouvrière qui sont dans nos écoles. »

86. Malgré la condescendance de certains à établir une différence, comme Gauchet ou *Sauver les lettres* : cf. *supra*, p. 62.

87. Cf. le corpus partiel que je propose (sur la seule question de l'écriture d'invention) dans Daunay (2003b [doc. 16] ; 2003d) et le corpus plus complet de Plane (2001), qui en fait une analyse critique (cf. aussi Coget, 2003 ; Paveau 2001 ; Petitjean 2001).

88. Dans le n° 135 de la revue *Le Débat*, sa contribution se résume à cela, et d'autres articles de ce numéro renvoient à la bibliographie qu'elle propose.

89. Qui semblent bien en effet, aux yeux des détracteurs de la didactique, être le tout de la didactique et, d'ailleurs, de la pédagogie. Cette assimilation entre la pédagogie et l'Institution explique en partie le dégoût associé au mot « pédagogie » dans les salles des professeurs, selon Anne Barrère (2002).

90. Qui ont rassemblés, de 1999 à 2002, plusieurs dossiers d'analyse (équilibrant explication et critique) de la réforme, où étaient invités à s'exprimer, en des articles courts, plusieurs concepteurs de la réforme et quelques didacticiens.

91. Dans le même n° 135 du *Débat*, 2005.

S'il est *juste de mentionner* ces titres, qui relèvent en effet de la didactique, il n'était pas moins *important de les lire* : or malgré la déclaration de principe, si l'auteur les a lus, en tout cas il ne les cite pas dans son texte, préférant mettre en cause les didacticiens à partir de sources plus aléatoires<sup>93</sup>.

La non prise en compte des discours de l'adversaire supposé explique la possibilité de fantasmer sur un discours ennemi qui soit homogène : « les pédagogues », « les didacticiens » parlent<sup>94</sup> – et imposent leurs paroles, par une vertu incantatoire qu'ils tiennent de leur pouvoir<sup>95</sup>... Il ne vient jamais à l'esprit (en tout cas à la plume) des opposants à la réforme qu'au sein du champ didactique, les critiques ont été parfois rudes ; mais surtout, qu'au-delà de l'arrivée de tel ou tel nouveau programme, il existe en didactique des tendances voire des conflits théoriques ; que les maux qu'ils signalent ont été déjà décrits depuis longtemps par des auteurs de ce champ ; que même certaines de leurs propositions ont déjà été préconisées et défendues théoriquement<sup>96</sup>.

La nouveauté, dans la querelle de ce début de siècle, par rapport aux textes des années 1980, est la désignation d'un coupable : Alain Viala, président du groupe d'experts ayant réalisé les programmes. Qu'il ne soit pas didacticien importe peu : il représentera la didactique ; et cette désignation ne rompt pas avec l'absence de référence à des textes de didacticiens : elle en est une autre manifestation. L'absence de mesure dans la dénonciation de ce chercheur donne une idée du rôle qu'il était amené à jouer : celui du bouc émissaire, autorisant ses détracteurs à ne pas analyser plus loin les causes des problèmes qu'ils observent<sup>97</sup>. La meilleure illustration de cette explosion de haine à l'endroit de Viala se trouve dans ces mots de Bernard Lecherbonnier (2005, p. 65) qui décrivent l'acte impie de Viala :

L'objectif d'Alain Viala est clair : émasculer la littérature, en faire une catégorie de la communication, supprimer toute référence à la notion de style, évacuer toute idée d'esthétique. Aucun régime totalitaire n'a eu l'audace de pousser la censure jusqu'à cette limite. On a vu des régimes expurger la tradition littéraire de leur pays, expulser des écrivains à cause de leur origine ethnique ou religieuse – ainsi des nazis condamnant les écrivains juifs à l'oubli –, à cause de leurs opinions politiques ou de leurs convictions morales, mais on n'a jamais vu, à l'instar des talibans, des censeurs à ce point altérés de haine contre l'humanisme condamner la littérature au motif qu'elle est littéraire, pour ce qu'elle contient de littérature.

92. Les titres cités par Roger-Vasselin (dont il donne les références en note) sont respectivement les suivants : Fourtanier, Langlade *dir.* (2000) ; Maquaire, Logéat *dir.* (2003) ; Fourtanier, Langlade, Rouxel *dir.* (2001) ; Boissinot *dir.* (2001).

93. Cette absence totale de référence à des textes effectivement produits par des didacticiens ne suffit pas encore à la minoration effective de leur discours. Quand, par exemple, dans le n° 135 du *Débat* (2005), la parole est donnée à quelques auteurs qui ne suivent pas la rhétorique de la dénonciation et qui, parfois même, ont quelque connaissance du champ didactique (Tzvetan Todorov ou Anne-Marie Chartier, par exemple), est mis en œuvre un procédé qui « consiste à entourer ou à faire suivre tout propos intéressant par d'autres propos qui font comme si cette réflexion n'existait pas, entraînant par là une régression de la réflexion » (Coget, 2005, qui a bien analysé le caractère systématique et les effets du procédé).

94. On observera l'usage fréquent du possessif condescendant : pour exemple, « nos pédagogues », écrit Jarrety (2000, p. 5), sacrifiant là à une vieille rhétorique : cf. Alain (1932/1967, p. 114).

95. Grange, Leroux (2005, p. 36) : « Gageons que, dans le secret de leur cœur, beaucoup d'élèves méprisent les professeurs qui plient le genou devant les obligations que les didacticiens au pouvoir s'obstinent à leur imposer. » Cf. Alain (1932/1967, p. 106) : « Ces sots pédagogues dont les instituteurs ne savent se délivrer » ; Massis (1926, p. 93) : « L'instituteur est la victime de ses maîtres. »

96. Pour prendre un seul exemple, quand Régis Debray (2000), ironisant sur la didactique, sur les « soi-disant sciences de l'éducation », mais aussi sur la part mauvaise de la linguistique (« science plus intronisée », écrit-il), voit comme l'une des causes de « l'agonie en cours » (p. 151) l'excès de formalisme des études littéraires (p. 153), il ne songe pas que quelques didacticiens ont, depuis longtemps, formé la même hypothèse et ont tenté de lui donner sens par des enquêtes d'un sérieux et d'une rigueur dépassant de beaucoup la sienne – la lecture de quelques manuels de lycée – dont les conclusions se résument, dans son texte, à ces mots : « L'hétérodiégétique, l'homodiégétique... Moi, personnellement, je ne comprends plus les manuels de littérature. Je dois vous le dire : je ne les comprends plus » (p. 153).

97. Et s'il fallait illustrer encore l'absence d'un espace de discussion laissé par les contempteurs de la didactique, il faudrait citer cet étrange choix d'édition qui consiste, dans Jarrety *dir.* (2000), à inviter Alain Viala à s'exprimer, mais à bien séparer des autres sa contribution (en fin de volume) par... une feuille blanche, contre toutes les normes de l'édition et contre les normes de l'ouvrage lui-même pour les autres articles, bien rangés les uns après les autres pour dénoncer le même Viala.

Voilà comment un universitaire de longue date peut ne pas craindre, sur ces sujets, de se laisser aller au plus pur révisionnisme historique<sup>98</sup>.

Cette référence explicite et régulière à un auteur est une nouveauté dans le paysage éditorial de l'anti-didactique<sup>99</sup>. Ou plutôt, comme souvent dans cette prose, un retour : Viala est notre Lanson<sup>100</sup>... Même si les attaques contre ce dernier furent autrement violentes que contre Viala, parce que plus systématiques et menées avec un acharnement qui dura, lors de la « crise » fondatrice des « crises » qui suivirent<sup>101</sup>.

Du reste, ce n'est pas seulement la violence des attaques contre Viala (et les pédagogues, et les didacticiens) qui rappelle celles que subit Lanson (et les pédagogues, et la Sorbonne), mais aussi leur thématique : c'est ce que voudrait démontrer l'essai que j'envisage dans un avenir proche, où il s'agira, en précisant les contextes de production de ces discours (notamment pour ne pas supposer *a priori* communs leurs fondements idéologiques) de montrer l'identité de certaines de ces thématiques. Non pour les disqualifier à l'avance – au contraire même : qu'une permanence des interrogations sur l'école se manifeste au travers des discours me semble être le signe d'une certaine pertinence. Mais que cette permanence soit occultée<sup>102</sup> est en revanche curieux, particulièrement sous la plume de ceux qui (à juste titre, faut-il ajouter ?) se font les défenseurs de la tradition et de la transmission. Car, enfin, pourquoi ne pas interroger les analyses des premiers défenseurs des humanités classiques dans l'enseignement, soit pour s'y reconnaître, soit pour déjouer les fausses apparences de cet air de famille si souvent reconnu par ceux qui les lisent ?

Il me semble que la didactique peut être un lieu de vigilance quant à ce genre de discours et à leur diffusion médiatique ou savante : le souci éthique rejoint là l'exigence épistémologique – deux formes d'*engagement* en recherche.

---

98. Qu'on ne se méprenne pas sur le sens de ce texte où la haine à l'égard de Viala cache en même temps un révisionnisme réel (que je signale dans Daunay, 2006b [doc. 27], p. 359) : les nazis n'ont, pour l'auteur, condamné les écrivains juifs qu'à l'oubli... Et encore n'est-ce rien, pour Lecherbonnier, comparé à la parution des programmes de français pour le lycée général et technologique en France en 2002 ! Il n'est pas interdit de voir là un retour du refoulé de la période de référence de ces discours anti-pédagogiques : celle où c'était la « Juiverie franc-maçonnique » qui était la cause de tous les effondrements, où l'on ne disait pas Durkheim, mais « le juif Durkheim ». Dans un autre genre révisionniste, cf. le « Pol Pot pédagogue » de Philippe Némé (1991, p. 49-77, à propos de l'ouvrage de Louis Legrand, 1981), ou l'assimilation des pédagogues à Pétain (Milner, 1984, p. 141) ou à Vichy (*Sauver les lettres*, 2001, p. 74 sq.). Dernier exemple, plus subtil à première vue : Finkielkraut (2000c), dans la coulée de son discours, en vient à inclure, dans un ouvrage qui interroge l'usage de la mémoire d'Auschwitz, un chapitre sur « la rédemption pédagogique » (ramenée à Philippe Meirieu), pour évoquer une école où « le fonctionnel remplace le substantiel », chapitre qu'il conclut de la manière suivante (p. 79 sq.) : « Ainsi la grande repentance de l'humanité occidentale épargne la technique et même conforte son empire en plaçant l'universel sous la juridiction désormais exclusive de la rationalité instrumentale : celle-là même qui a conféré aux crimes du XX<sup>e</sup> siècle leur bureaucratique banalité et leur monstruosité sans pareille. Sélective mémoire... » Par cette opération discursive, Finkielkraut se croit dédouané de la question qu'il posait lui-même de savoir comment l'humanisme universaliste a pu ne pas empêcher lesdits crimes, mais réalise surtout cette inquiétante dérive que dénonce précisément sa quatrième de couverture : « Nous sommes passés d'une mémoire encombrante (personne ne parlait des camps de concentration) à une mémoire débordante, où la Shoah est sollicitée de toute part »... Il faut se demander comment les questions pédagogiques peuvent engendrer une telle dérive, suffisamment troublante pour que même Kambouchner (2000, p. 12) s'en démarque, lui qui, pour sa part, s'en prend aux écrits de Meirieu sans concession, mais non sans argumentation...

99. Sur le front de l'anti-pédagogie, Philippe Meirieu partage, depuis quelques années, ce triste privilège, comme le reconnaît Denis Kambouchner (2000).

100. Sur la dénonciation de Lanson comme le fossoyeur des études classiques, la littérature abonde. Les titres les plus importants sont certainement Agathon (1911) et Lasserre (1912).

101. Dans leur introduction à la *Crise de la culture scolaire* (2005), François Jacquet-Francillon et Denis Kambouchner notent le « déficit de réflexion [...] dans la manière dont a été gérée en France, voici trente ou quarante ans, la "démocratisation" de l'enseignement secondaire », déficit qui a pu aggraver la crise actuelle. En regard, ils évoquent la « grande réforme de 1902 » et le débat public qui l'avait précédé. Mais ils omettent de rappeler le débat public qui l'a suivie et qui fut précisément la première crise de cette nature, que n'a pas empêchée le débat public initial.

102. Ou, quand elle apparaît (ce qui est rare), niée : ainsi, Merlin-Kajman (2005), dans une note (p. 206), fait référence au n° 118 de *ÉLA* (cf. Boutan, Savatovsky, 2000) qui établit que la « crise du français » du début du XX<sup>e</sup> siècle constitue « le paradigme des crises à venir » ; adhérent à cette hypothèse, elle ajoute qu'« il est urgent de sortir » de « ce paradigme et de sa force de répétition », afin de « circonscrire de quelle crise il s'agit aujourd'hui ». Mais c'est, dans la suite de son propos, pour ne jamais revenir sur une telle comparaison et ne pas interroger si ses analyses n'ont pas quelque air de familiarité avec celles de l'époque...

## **Deuxième partie**

### **Français et littérature**

## Chapitre 1. Une didactique de la littérature ?

La question de la littérature à l'école ne se résume pas au discours de ceux qui font de celle-ci un étendard pour pourfendre la didactique, la pédagogie et les mutations de l'école en général, mais force est de constater que c'est dans ce domaine que la bataille est la plus rude. Peut-être n'est-ce qu'un retour des choses, quand on se rappelle que c'est sur ce terrain de l'enseignement de la littérature que la didactique a été le plus en rupture avec le passé. Jusqu'à d'ailleurs fonder sa dénomination sur une forme d'exclusion : il n'était pas question de parler de *didactique de la littérature* quand est née la *didactique du français*. Qu'il y ait là, aux yeux de certains, une sorte de péché originel n'est pas douteux, quand la littérature est à leurs yeux la finalité de l'enseignement du français dans le secondaire et qu'ils en constatent benoîtement la « disparition », comme Michel Jarrety (2001, p. 200) :

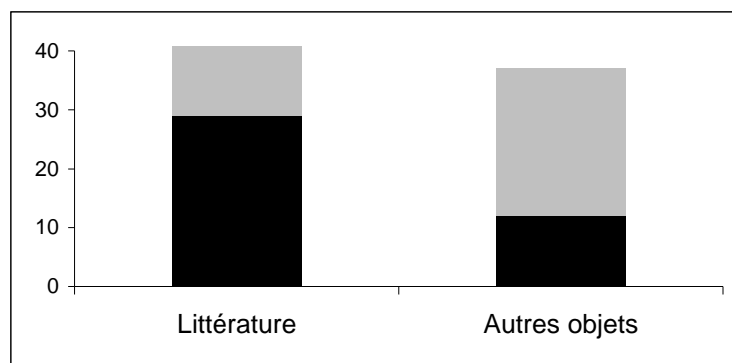
Dans un récent numéro du *Débat*, on pouvait voir l'un de nos anciens responsables ministériels, mine de rien, prendre acte de sa disparition en intitulant son étude : « Où en est l'enseignement du français ? » quand on eût attendu : « Où en est l'enseignement des lettres ? »

Jarrety ignore peut-être de bonne foi que la matière dont il parle s'appelle « français » depuis plus d'un siècle (cf. Savatovsky, 1995, p. 58), mais cette ignorance signale bien l'implicite de la configuration traditionnelle de cet enseignement, qui se fondait sur la *littérature* et tenait sa spécificité du fait qu'il s'agissait de littérature *française* – à côté des littératures (et des langues) grecque et latine, enseignées du reste, comme la littérature (et la langue) française par le professeur de *lettres* (cf. Savatovsky, 1995, p. 63). La didactique du français, quant à elle, a renversé l'implicite en prenant dans un autre sens le nom de la matière d'enseignement ; c'est ce qui lui a permis de penser cette dernière à tous les niveaux scolaires (primaire et secondaire) et pour l'ensemble des sous-domaines qui la constituaient, par un choix d'intégration que permettaient une minoration du littéraire et une centration plus marquée sur la langue et les discours<sup>1</sup>. Et si la chose était présente sans le nom, les études qui cernaient la littérature se fondaient sur une récente tradition critique des études littéraires, évacuant de fait la plupart des problématiques dominantes dans ce champ au profit des problématiques – et des théories – émergentes. C'était là un avatar des débats idéologiques des années 1960 qui prenaient comme enjeu la littérature – et son enseignement (cf. *infra*, p. 90). Qu'une telle entreprise ne soit pas anodine sur le plan idéologique se trouve confirmé par quelques discours actuels de rejet de la didactique – qui se tiennent paradoxalement depuis que la didactique redonne une impulsion notable à la question du littéraire et de son enseignement-apprentissage, comme on le verra.

Cette question me concerne directement, dans la mesure où, sur ce point comme sur d'autres, j'ai en quelque sorte imprimé à mon parcours l'évolution de la didactique du français, passant d'une sorte de déni de la littérature à son inscription dans mes recherches. Cette inscription s'est d'ailleurs révélée telle qu'on peut dire actuellement – c'est-à-dire rétrospectivement – que la place de la littérature est devenue centrale dans mes recherches didactiques : en témoignent particulièrement ma thèse, portant sur *La Paraphrase dans l'approche scolaire des textes littéraires* (Daunay, 1999d ; cf. Daunay, 2002a [DOC. A] ; 2002b [DOC. B]) et la recherche que j'ai dirigée avec Marie-Michèle Cauterman sur l'écriture d'invention (Cauterman, Daunay *et al.*, 2004 [DOC. C]). Mais cette prédominance s'observe dans l'ensemble de mes travaux, comme le fait apparaître le graphique ci-dessous, qui rend compte du nombre d'écrits concernant la littérature et

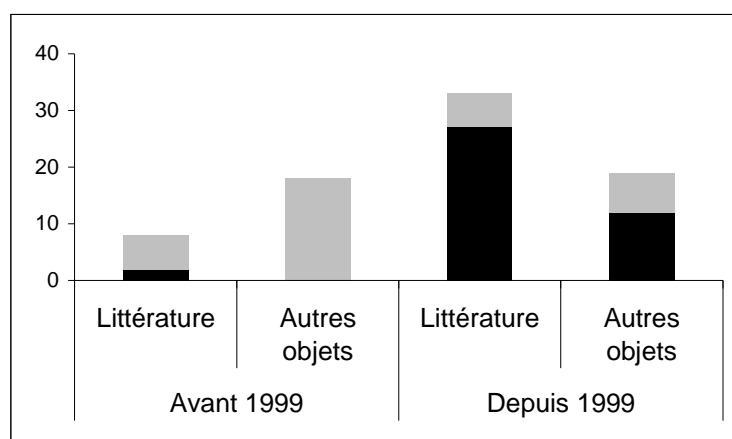
1. Cf. l'avant propos de Petitjean (1998, p. 3), déjà cité : les membres du collectif de *Pratiques* « ont contribué, et continuent de le faire, à l'invention collective et nationale d'une **nouvelle discipline** (le français *vs* les Lettres) et d'un champ théorique : la didactique ». Au sein même de l'enseignement secondaire, se dire aujourd'hui professeur de français ou de lettres n'est pas un hasard, mais signale une certaine vision de la discipline enseignée, au moins depuis que le professeur de lettres ne désigne plus seulement le professeur de français, latin grec (cf. *supra*, p. 14). En France, l'institution se garde bien, quant à elle, de choisir, puisqu'elle organise des concours de *lettres* pour recruter des professeurs de *français* (cf. Benoit, 1998) formés à l'université, pour la préparation des concours, essentiellement en littérature (Cf. Ropé, 1994 ; Martin-Christol, 2005).

d'autres objets didactiques, en différenciant les documents visés par un comité scientifique (en noir) et les autres (en gris)<sup>2</sup> :



#### 4. Littérature et autres objets didactiques dans mes travaux

Les travaux traitant de littérature sont un peu plus nombreux que ceux qui n'en traitent pas (respectivement 41 et 39 références) et c'est encore plus net si l'on ne tient compte que des travaux « en noir » (29 et 13). La proportion cependant n'est pas exactement la même avant et après l'année de ma soutenance de thèse (1999) :



#### 5. Littérature et autres objets (selon les dates)

Avant l'année de thèse, mes écrits traitant d'autres objets que la littérature dominent, (18 contre 8 références) même s'il est significatif que les deux références « en noir » concernent la littérature. Avec la thèse, c'est l'inverse : 33 références concernent la littérature contre 20 pour d'autres objets et la tendance s'accroît si l'on ne tient compte que des travaux visés par un comité scientifique (respectivement 27 et 13).

Que l'année de ma thèse permette ainsi de voir cette spécialisation est d'une certaine manière assez normal : c'est cette dernière et mes ouvrages (Daunay, 2002a [DOC. A] ; 2002b [DOC. B]) qui m'ont fait reconnaître comme un spécialiste (critique) du champ de l'enseignement-apprentissage de la littérature<sup>3</sup> et m'ont amené à quelques communications ou articles sur la question. Cette tendance s'explique aussi par le fait que mon premier travail de recherche d'envergure après ma thèse ait porté sur l'écriture d'invention, ce qui

2. Cf. l'indexation de mes travaux, *infra*, annexe, p. 212.

3. Cette reconnaissance peut se mesurer par exemple au fait que j'ai été sollicité pour la rédaction d'articles destinés au *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, sur des questions touchant à la littérature (cf. Daunay, 2005a ; Daunay, Veck, 2005). Autre indice : la référence à mes travaux dans la réédition récente de deux ouvrages importants dans le champ, l'un portant sur la didactique du français (Chiss, David, Reuter, 1995/2005), l'autre sur la lecture littéraire (Dufays, Gemenne, Ledur, 1996/2005) : alors qu'évidemment mes recherches étaient inconnues des auteurs de ces ouvrages lors de la première édition (respectivement 1995 et 1996), ils font référence, dans la nouvelle édition, à mes travaux sur la lecture littéraire, en insistant d'ailleurs sur leur dimension critique : Chiss, David, Reuter (1995/2005, p. 227), Dufays, Gemenne, Ledur (1996/2005, p. 88-96).



m'a conduit également à diverses publications sur cet objet<sup>4</sup> : il y avait là une opportunité institutionnelle (l'introduction de ce nouvel exercice dans les instructions officielles pour le lycée en France), et je trouvais là surtout le moyen de poursuivre des recherches assez proches finalement de la problématique de la paraphrase<sup>5</sup>.

Tout montre donc que j'ai suivi une pente qui m'amène finalement à me spécialiser en partie dans le domaine littéraire. Or, comme le montraient les statistiques élémentaires que j'ai présentées concernant la répartition de mes articles selon les domaines, cette pente n'était pas, apparemment, forte au départ... Cette question mérite un examen plus détaillé, qui interrogera mon rapport à la littérature et mon positionnement dans le champ des recherches didactiques sur la littérature. Je mènerai cet examen en trois étapes : après avoir montré la réserve que j'ai toujours eue à l'égard d'une spécificité du traitement de la littérature (comme objet d'enseignement ou comme objet didactique), j'en expliciterai les raisons en décrivant les risques que contient une naturalisation du littéraire ; j'en viendrai enfin à interroger la possibilité d'une « didactique de la littérature ».

### ***Une position de réserve quant à la spécificité de la littérature***

Si mes premiers articles dans *Recherches* (de 1987 à 1990) traitent de littérature, ils la cantonnent au récit<sup>6</sup>, envisagé en fait dans la perspective d'une typologie textuelle, alors dominante en formation et dans les pratiques innovantes – sinon dans les recherches en didactique, déjà critiques à leur égard – et ces articles s'intègrent à un ensemble plus vaste, où prennent place des travaux sur d'autres types de textes<sup>7</sup>.

Autrement dit, la dimension littéraire est quasiment absente de mes premiers écrits, ce qui signale une volonté de rupture, clairement consciente à l'époque, avec un positionnement des corps d'inspection, garants d'une tradition scolaire qui privilégiait la littérature dans l'enseignement du français. Me considérant comme professeur de *français* – et non de *lettres*, je m'inscrivais alors, dans mon engagement militant au sein de la revue *Recherches* (dont on a vu plus haut qu'elle était née dans la mouvance de la rénovation des collèges et des MAFPEN, en rupture avec les corps d'inspection), dans un courant qui se méfiait sinon de la littérature, du moins de son usage scolaire<sup>8</sup> et surtout de son rôle dans la reproduction des héritages culturels, pour employer des mots qui renvoient aux travaux de Bourdieu, lequel avait marqué de son empreinte les premiers didacticiens du français de la décennie précédente.

Le caractère militant et idéologique de ces choix d'évacuer le littéraire dans l'approche des faits didactiques se retrouve même, d'une certaine manière, dans les premiers de mes articles qui abordent franchement une problématique littéraire : Daunay, 1993a [doc. 2] ; 1993b [doc. 3]. En effet, dans ces articles datés de 1993, qui sont sans doute les plus importants d'avant mon entrée dans le travail de thèse<sup>9</sup>, il est frappant de voir une série d'excuses qui marquent comme une gêne à envisager le littéraire pour lui-même :

– en introduction de mon article sur le commentaire (1993a [doc. 2], p. 5), pour justifier que peu d'études aient été faites sur cet objet d'enseignement, j'écrivais que la

4. Daunay, 2003b [doc. 16] ; 2003c [doc. 17] ; Cauterman, Daunay *et al.*, 2004 [DOC. C] ; Daunay, 2005d [doc. 22] ; 2006a [doc. 24] ; 2006c [doc. 26] ; 2006d [doc. 27] ; 2006f [doc. 28].

5. Sur le rapport entre paraphrase et écriture d'invention et la conception de la littérature qui se dégage de cette relation, cf. *infra*, p. 118.

6. Daunay (1988b) ; Daunay, Lusetti (1988a et 1988b).

7. Le texte injonctif (Daunay, Lusetti, 1987), l'argumentation (Daunay, 1988a), le schéma (Daunay, 1989, 1990a), le texte explicatif (Daunay, Lusetti, 1990 ; Daunay, 1990b [doc. 1]).

8. Qu'il s'agisse de la limitation du corpus scolaire aux œuvres canoniques, du rapport révérencieux à ces dernières, des exercices destinés à leur étude, etc.

9. Importants par la dimension théorique affichée et par l'attention portée à la méthodologie – il seront d'ailleurs intégrés ultérieurement à la thèse, alors qu'ils n'étaient pas conçus pour elle.

didactique du français s'était « donné comme objets d'étude des problèmes que l'urgence sociale légitimait mieux », comme pour m'excuser de me lancer dans cette voie. Et je continuais d'un « pourtant » qui voulait justifier mon initiative, en précisant que le commentaire pouvait être formateur « tant par l'appropriation d'une culture que par l'amélioration des compétences d'écriture », et qu'une réflexion sur cet apprentissage relevait « d'une réflexion plus vaste sur le rôle de la littérature dans l'apprentissage du français et sur la fonction d'une meilleure maîtrise du métalangage dans le perfectionnement de l'écriture ». On voit à l'œuvre ici la volonté de minimiser la dimension littéraire de mon approche, en l'incluant dans des préoccupations didactiques plus vastes (écriture et métalangage) ;

– dans le même article, à la fin de l'introduction (p. 6), prend place une note significativement intitulée « *Nota bene* ou *mea culpa* », qui là encore s'excuse d'un choix mal assumé :

On trouvera dans cet article exclusivement des exercices sur des textes *littéraires* et *narratifs*. Ce n'est certes pas blâmable en soi, mais ce le deviendrait si l'on y voyait l'effet d'un double parti pris, que pourtant je récusé. Évitions donc d'emblée deux malentendus :

– un texte n'est pas forcément un texte littéraire. Permettre aux élèves de se construire une culture littéraire est un objectif, leur apprendre à commenter un texte en est un autre. Que les deux puissent se combiner est possible, mais pas nécessaire.

– un texte n'est pas forcément un texte de type narratif. Si les élèves de collège sont amenés à produire majoritairement des récits fictifs, il vaut la peine de chercher à diversifier les types de textes – à lire, à écrire et à *commenter*.

Il y a tout à gagner à construire un apprentissage du commentaire de texte qui ne se fonde pas exclusivement sur des textes littéraires et narratifs.

Les excuses initiales résonnent pourtant comme un déni, le reste de l'article ne traitant effectivement, comme annoncé, que de textes littéraires<sup>10</sup> ;

– la conclusion de l'article enfin (p. 33) est aussi une forme d'excuse, quand elle renvoie la problématique du commentaire au domaine plus large du métadiscours et assimile de fait le texte littéraire à un discours comme un autre, ce qui permet de conclure sur la possibilité de penser « l'enseignement du français » (pas de la littérature) « en le considérant comme ouvert »<sup>11</sup>. Le jeu typographique final<sup>12</sup> est également un moyen d'assimiler *culture*, *discours* et *savoir*, pour ne pas hypostasier la littérature, mais pour l'inclure comme un élément parmi d'autres de l'enseignement du français ;

– dans mon article sur les questions de compréhension au brevet des collèges (1993b [doc. 3]), je ne traite que de textes littéraires narratifs, contraint évidemment par mon corpus, mais sans vraiment d'état d'âme : je mène sur ce corpus une étude fortement influencée par la narratologie et je forge à cette occasion un concept – la détextualité – que je reprendrai plus tard, sans d'ailleurs jamais le mettre à l'épreuve que sur des textes narratifs<sup>13</sup>. Pourtant, vers la fin de l'article, je m'interroge sur l'évaluation de la compréhension dans les épreuves de brevet : « Pourquoi cette compétence est-elle jugée exclusivement à partir de textes narratifs fictifs – et littéraires ? » (p. 44). Manière assez limpide de me dédouaner de la dimension littéraire dans laquelle je m'étais pourtant inscrit.

Cette réserve à l'égard du littéraire, dans des articles pourtant centrés sur des questions issues des théories littéraires, se lit aussi, assez logiquement, dans d'autres écrits qui abordent d'autres problématiques didactiques. C'est le cas d'un article collectif (portant sur l'enseignement de la grammaire), où est posé le principe (en faisant appel à Jean-François Halté, 1992, p. 23) de ne pas subordonner la grammaire à la littérature et de ne pas prendre comme référence la « langue écrite "littéraire" » (ou plus vraisemblablement d'une

10. Dans une perspective souvent critiquée sur l'approche scolaire de la littérature : cf. la partie intitulée « fans et profanes », p. 22 *sqq.*

11. Cf. également le sous-titre, p. 22 : « Littérature et commentaire : la circulation des discours. »

12. « Ouvert à la circulation des **cultures**, des DISCOURS, des *savoirs*, des **savoirs** sur les *discours*, des DISCOURS sur les *cultures*, des *savoirs* sur les CULTURES, des **savoirs** sur les *discours* sur les **cultures**, des **DISCOURS** sur les *SAVOIRS* sur les... »

13. Cf. Daunay (2002a [DOC. A], p. 111-134).

représentation plus ou moins arbitraire de la langue littéraire – en fait : la langue des grammaires) » (Cauterman, Daunay, Fabé, Suffys, 1996 [doc. 5], p. 69).

Si j'ai cité ces passages (où, de l'excuse fondée sur des réserves *a priori*, on passe à l'affirmation d'un principe, fût-il encore faiblement étayé théoriquement), c'est que j'y vois le germe de positions qui fondent mes recherches futures, jusqu'aux plus récentes. On peut schématiquement les ramener à deux :

- la critique des notions de langue, de texte, de lecture ou d'écriture *littéraires*, qui fonctionnent comme autant de moyens (peu justifiés sur le plan théorique) de naturaliser la littérature et son usage scolaire ;

- l'inscription de la littérature dans la matière « français », sans supposer qu'elle soit susceptible d'une didactique spécifique, une « didactique de la littérature ».

Ces positions sont attestées dans ma thèse<sup>14</sup>, qui précisément cherchait à les étayer théoriquement, et se voient encore plus nettement défendues dans mes dernières recherches sur l'écriture d'invention (cf. *infra*, p. 83). De mes premiers travaux aux derniers s'observe donc la constance d'une conception de la place de la littérature dans l'enseignement du français ; celle-ci est défendue selon des positionnements progressivement différents, qui me font passer d'une affirmation de principe à l'argumentation théorique : mais cette dernière n'était possible qu'en fonction de la première et semble finalement se légitimer de la volonté de donner une assise théorique à une position de principe. Si j'ai assez souligné l'origine idéologique de cette conception – ce qui n'en fait pas, à mes yeux, une *objection préjudicielle* – je voudrais maintenant m'arrêter sur les deux positions que j'ai signalées à l'instant, en les examinant successivement pour interroger leurs fondements épistémologiques dans une perspective didactique.

## **Les risques d'une naturalisation du littéraire**

On sait le statut ontologique un peu particulier de la littérature, qui déjoue toute définition de la part de ses spécialistes... Gérard Genette le rappelle dans son introduction à *Fiction et diction* (1991, p. 11) :

Si je craignais moins le ridicule, j'aurais pu gratifier cette étude d'un titre qui a déjà lourdement servi : « Qu'est-ce que la littérature ? » – question à laquelle, on le sait, le texte illustre qu'elle intitule ne répond pas vraiment, ce qui est somme toute fort sage : à sottise question, point de réponse ; du coup, la vraie sagesse serait peut-être de ne pas se la poser.

Entre une position *sage* et une attitude *ridicule* ou *sotte*, j'aurais presque spontanément envie d'opter pour la seconde... Mais Genette ne m'y invite pas vraiment, n'étant pas aussi simpliste que le font supposer les grossières dichotomies que je lui prête : sa *sagesse*, modalisée, est au conditionnel.

C'est ce qu'observe Jacques Rancière (1998, p. 5), qui ouvre son livre *La Parole muette* par cette citation de Genette, en notant cette « sagesse au conditionnel », qu'il interroge ainsi :

La question est-elle sottise parce que tout le monde sait, en gros, ce qu'est la littérature ? Ou bien, à l'inverse, parce que la notion est trop vague pour jamais faire l'objet d'un savoir déterminé ? Le conditionnel nous convie-t-il à nous délivrer des fausses questions d'hier ? Ironise-t-il au contraire sur la naïveté qui nous en croirait une bonne fois délivrés ?

Mais, ajoute Rancière (*ibid.*) :

14. La première, qui fait l'objet de tout le chapitre 4 (Daunay, 1999d, p. 190-246), s'affiche dès les tout premiers mots de ma thèse : « Le texte *dit* littéraire [...] », écrivais-je, pour lancer mon enquête sur la paraphrase (cf. Daunay, 2002b [DOC. B], p. 1). La deuxième est défendue dès l'introduction, avec comme sous-titre : « Didactique du français ou didactique de la littérature ? » (Daunay, 1999d, p. 9 *sqq.*).

La sagesse d'aujourd'hui allie volontiers à la pratique démystificatrice du savant le tour d'esprit pascalien qui dénonce en même temps la duperie et la prétention de n'être point dupe. Elle invalide théoriquement les notions vagues mais elle les restaure pour l'usage pratique.

Or précisément cette position favorise la naturalisation de notions, fussent-elles mises en doute sur le plan théorique. C'est ce que je voudrais montrer par un exemple précis, issu de l'ouvrage d'Antoine Compagnon, *Le Démon de la théorie* (1998), qui interroge les notions des théories littéraires, en les confrontant à l'approche du « sens commun » : il me semble en effet bien illustrer la position que décrit ici Rancière. Son appel final à la *gradation* de Pascal et à la *bathmologie* de Barthes<sup>15</sup> dit assez ce choix de position, mais celle-ci est explicitement revendiquée par Compagnon (*ibid.*, p. 278 sq.) :

L'attitude des littéraires devant la théorie rappelle la doctrine de la double vérité dans la théologie catholique. Chez ses adeptes, la théorie est en même temps l'objet d'une foi et d'un désaveu : on y croit, mais on ne va quand même pas faire comme si on y croyait tout à fait. Certes, l'auteur est mort, la littérature n'a rien à voir avec le monde, la synonymie n'existe pas, toutes les interprétations sont valables, le canon est illégitime, mais on continue à lire des biographies d'écrivains, on s'identifie aux héros des romans, on suit avec curiosité les traces de Raskolnikov dans les rues de Saint Pétersbourg, on préfère *Madame Bovary* à *Fanny*, et Barthes se plongeait délicieusement dans *Le Comte de Monte-Cristo* avant de s'endormir. C'est pourquoi la théorie ne peut pas l'emporter. Elle n'est pas en mesure d'anéantir le moi lecteur. Il y a une vérité de la théorie, qui la rend séduisante, mais elle n'est pas toute la vérité, car la réalité de la littérature n'est pas entièrement théorisable. Dans le meilleur des cas, mon fidéisme théorique n'affecte qu'à moitié mon sens commun, comme chez ces catholiques qui, quand cela leur convient, ferment les yeux sur les enseignements du pape à propos de la sexualité.

Cette théorie conçue comme critique du sens commun n'irait cependant pas jusqu'à interroger cette idée du *sens commun* de certains théoriciens selon laquelle il faudrait *anéantir* le moi lecteur – au lieu, par exemple, de le théoriser... S'il va de soi qu'« il y a une théorie quand les prémisses du discours ordinaire sur la littérature ne sont plus acceptées comme allant de soi, quand elles sont questionnées, exposées comme des constructions historiques, comme des conventions » (*ibid.*, p. 16), quelle mystique de la théorie peut supposer qu'il s'agisse d'« anéantir » ce qui relève de ce discours ordinaire, de « balaye[r] ces questions lancinantes » que posent les enseignants depuis toujours et encore maintenant sur les textes littéraires (*ibid.*, p. 15), de « se débarrasser du langage ordinaire sur la littérature, celui des lecteurs et des amateurs » (*ibid.*, p. 15), bref de mener une « offensive [...] contre le sens commun » (*ibid.*, p. 278), de le « réduire définitivement au silence » (*ibid.*, p. 277)<sup>16</sup> ?

Quant à l'idée que la théorie serait en soi légitime pour sa valeur heuristique (ce sur quoi insiste Compagnon dans son ouvrage) sans qu'elle croie nécessaire d'interroger *la possibilité de son usage*, elle dit assez combien la didactique ne peut trouver son compte aux apports d'une telle théorie. Car ce que dit ce propos de Compagnon n'est pas seulement le partage de deux *pratiques*, celle du chercheur et du non-chercheur, mais aussi le partage de deux *objets*, la littérature comme concept et la littérature comme corpus d'usage. Or celle-ci n'a pas attendue celle-là pour se constituer et si l'école a pu trouver dans la première un objet transposable, c'est pourtant la seconde qui est la constante visée de l'enseignement littéraire (cf. *infra*, p. 94).

Et si la désinvolture théorique de Compagnon peut l'amener à se dire en même temps pape (dispensateur de théorie) et catholique (utilisateur libre de cette théorie)<sup>17</sup>, tout en

15. Cf. ma critique, déjà évoquée, de l'usage de cette notion, *supra*, p. 39, n. 52.

16. Cf. la « croisade, hélas toujours inachevée, contre l'illusion référentielle » de Michel Picard (1989, p. 56). Il faut noter qu'une didactique applicationniste a pu naguère se retrouver dans une telle logique : par exemple, J.-F. Halté, R. Michel, A. Petitjean (1977, p. 163) relatant une expérience en collège, justifient en ces termes la « démarche structurale » qu'ils proposent : « Les emprunts de concepts à Barthes [...], à Greimas [...], à Benveniste [...], ont permis de **contrecarrer** les lectures heuristiques fondées sur la question "Qu'est-ce que cela veut dire ?", en développant la question sur "Comment c'est fabriqué ?" » (cf. Halté, Martin, Michel, Petitjean, 1974, p. 6).

17. Comme s'il était anodin que le pape puisse enchaîner son admonestation dominicale sur la sexualité par une débauche sexuelle... Au reste, la métaphore est encore curieuse par le fait qu'elle identifie *in fine* la recherche théorique à une *croyance* – ce que d'ailleurs suggère le premier chapitre, intitulé « Que reste-t-il de nos amours ? » (la source des métaphores de Compagnon est assez localisée), où l'auteur évoque « ces années féériques » et la « nostalgie » du « courant puissant » qui, ajoute-t-il, « nous emportait

pointant la contradiction des deux postures, ce qui reste d'un tel équilibre est le constat que « la réalité de la littérature n'est pas entièrement théorisable ». Mais serait peut-être théorisable le partage du théorisable et du non théorisable dans les théories littéraires : pourquoi théoriser la mort de l'auteur plutôt que l'intérêt pour le biographique ? La non-référencialité du texte plutôt que l'identification effective aux personnages ? L'illégitimité du canon plutôt que l'évidence du jugement de goût ?

À vouloir justifier le cantonnement de la théorie qu'il défend à ce qui ne lui permet pas de répondre aux questions essentielles, Compagnon donne à penser, sans assurément s'en rendre compte ni s'en soucier, qu'il est loin de pouvoir se dédouaner de la rigidification de cette même théorie dans les pratiques d'enseignement. Écoutons Compagnon (*ibid.*, p. 11) :

La théorie s'est institutionnalisée, elle s'est transformée en méthode, elle est devenue une petite technique pédagogique<sup>18</sup> souvent aussi desséchante que l'explication de texte à laquelle elle s'en prenait alors avec verve. La stagnation semble inscrite dans le destin scolaire de toute théorie [...]. La nouvelle critique, même si elle n'a pas fait tomber les murs de la vieille Sorbonne, s'est solidement implantée dans l'Éducation nationale, notamment dans l'enseignement secondaire. C'est même probablement cela qui l'a rendue rigide. Il est impossible aujourd'hui de réussir à un concours sans maîtriser les distinguos subtils et le parler de la narratologie. Un candidat qui ne saurait pas dire si le bout de texte qu'il a sous les yeux est « homo- » ou « hétérodiégétique »<sup>19</sup>, « singulatif » ou « itératif », à « focalisation interne » ou « externe », ne sera pas reçu.

Un tel propos<sup>20</sup> se retourne aisément contre lui-même et fait surgir des questions pouvant faire d'intéressants objets pour une théorie qui n'aurait pas peur d'elle-même au point de se réfugier dans la nostalgie de sa jeunesse<sup>21</sup> : quelle est le degré de légitimité d'une théorie qui ne pense pas la possibilité de sa transmission au point de perdre de sa substance quand elle devient l'objet d'un enseignement ? Plus précisément, ce qui pourrait aisément faire l'objet d'une approche empirique : qu'est-ce qui s'est exactement perdu entre la théorie initiale et sa transposition didactique ? Ces questions sont d'autant plus cruciales que l'on aurait du mal à dissocier l'essor des théories littéraires et la réflexion sur l'enseignement de la littérature dans les années 1960-1970 (cf. *infra*, p. 87). Ce n'est pas seulement d'un point de vue strictement institutionnel que la question se pose : la « nouvelle critique » aurait-elle eu son essor si elle n'avait trouvé dans la didactique naissante un relais puissant pour ses publications ? C'est aussi d'un point de vue théorique : la question de l'enseignement de la littérature n'a-t-elle pas été un moteur de conception même de la littérature comme objet de savoir théorique ?

Si, par ailleurs, dit encore Compagnon, « la stagnation semble inscrite dans le destin scolaire de toute théorie », cela n'explique pas que cette théorie n'ait plus donné lieu à des développements aussi fulgurants qu'à cette époque et que le lien entre les études littéraires et la réflexion sur l'enseignement se soit distendu. Il serait en fait intéressant de rediscuter certains concepts de la théorie littéraire en s'interrogeant, *en même temps*, d'une part sur leur pertinence (passée et présente) dans le champ des études littéraires, d'autre part sur leur fortune scolaire et sur les effets qu'ils ont provoqués dans le rapport scolaire aux textes littéraires. Cela permettrait de se demander si *l'essentiel de la « réalité de la littérature »*, comme dit Compagnon, n'était pas déjà oublié par la théorie de départ – et il

---

tous » (p. 10 *sq.*). Compagnon pourtant, dans ces mêmes pages, affirmait de la théorie (p. 14) : « Ne la traitons pas comme une religion. »

18. Cf. ailleurs (*ibid.*, p. 16) : la « petite pédagogie » s'oppose à la « grande époque » de la théorie... Cf., dans le même sens, le mépris en moins, ces mots de Gérard Genette, au cours d'un entretien dans *Le Monde* (14 juin 2002, p. 9) : « Je sais que dans l'enseignement secondaire *Figures III. Discours du récit* a fait des ravages. À ne retenir d'une recherche que sa grille et sa terminologie, en oubliant le détail et le concret des analyses, la déperdition est catastrophique. »

19. Cf. l'afloement de Régis Debray devant cette terminologie (voir *supra*, p. 67, n. 96).

20. Qui fait écho à cette culture du mépris que j'ai décrite plus haut : l'école et, évidemment, ses acteurs, ne sont pas à la hauteur des enjeux que d'autres acteurs, plus grands et plus lucides, Compagnon par exemple, avaient pensés... Le même propos se retrouve dans Compagnon (2000, p. 43).

21. Cf. ci-dessus, n. 17. Cf. encore Compagnon (*ibid.*), p. 10 : « Vers 1970, la théorie littéraire battait son plein et elle exerçait un immense attrait sur les jeunes gens de ma génération » ; p. 11 : « En ce temps-là, l'image de l'étude littéraire, soutenue par la théorie, était séduisante, persuasive, triomphante » ; p. 13 : « La théorie avait alors le vent en poupe, elle donnait envie de vivre. »

serait alors possible de s'interroger sur le sens du rejet de cette part essentielle dans le « non théorisable ».

Certes, il n'est pas absurde de penser que l'introduction de notions théoriques dans un programme d'enseignement en accentue la rigidité et fasse disparaître l'inventivité théorique qui présidait à leur construction, pour quelques raisons bien connues qui tiennent à la fabrication et à l'usage des objets scolaires. Mais on peut aussi bien supposer que si l'école s'est emparée de certaines notions, c'est qu'elles étaient déjà candidates à un *apprêt didactique*. J'écrivais à cet égard dans ma thèse (Daunay, 1999d, p. 195) :

La question qui se pose est de savoir comment peuvent *jouer* ces théories dans un contexte didactique, à partir du moment où les concepts qu'elles mobilisent ou construisent sont réifiés et posés comme base d'un traitement scolaire – et normatif – des textes littéraires.

Mais j'ajoutais aussitôt (*ibid.*, p. 196) :

C'est cette naturalisation qu'il s'agit maintenant d'examiner, en montrant ce qui dans les prémisses des théories en question l'ont favorisée et rendue possible dans les processus de *transposition didactique*.

C'est en ces termes que j'introduisais l'examen de quelques notions (non-reproductibilité du texte littéraire, littérarité, fonction poétique), qui, issues des théories littéraires, n'avaient pas manqué d'être naturalisées au sein de ces dernières, avec comme conséquence un accroissement du formalisme de l'approche des textes – dont il ne fallait pas être grand clerc pour supposer qu'il faciliterait l'emprunt de ces notions par l'école. Cette naturalisation de notions reposait finalement sur celle, plus fondamentale encore, de la notion même de *texte littéraire*. J'écrivais encore à cet endroit de ma thèse (Daunay, 1999d, p. 195 sq. ; cf. 2002a [DOC. A], p. 40) :

Il faudrait en réalité parler plutôt du texte posé *par ailleurs* comme littéraire, sur des critères qui ne relèvent pas du descriptif mais de l'évaluatif, tant il est vrai, comme l'a montré Genette dans *Fiction et Diction* (1991, p. 27), que peuvent coexister de façon incohérente, dans un même discours, le subjectivisme éclairé (et élitiste) qui détermine, au nom du goût, la littérarité d'une œuvre, et l'objectivisme théorique qui se donne des critères formels de littérarité.

Revenons à Antoine Compagnon. Dans le premier chapitre de son ouvrage (1998, p. 29-46), il interroge la notion même de *littérature*, par une intéressante revue des différentes conceptions théoriques ou – ce qui revient finalement au même – des différentes acceptions que ce mot a pu prendre dans les études qui prennent la littérature pour objet. Il ouvre son chapitre par ces mots (*ibid.*, p. 29) :

Les études littéraires parlent de la littérature de toutes sortes de manières. Toutefois, on doit pouvoir s'accorder sur ceci : devant toute étude littéraire, quelle que soit son propos, la première question un tant soit peu théorique à poser est celle de la définition qu'elle donne (ou ne donne pas) de son objet : le texte littéraire. Qu'est-ce qui rend cette étude *littéraire* ? Ou comment définit-elle les qualités *littéraires* du texte *littéraire* ? En un mot, qu'est pour elle, explicitement ou implicitement, la littérature ?

La « sottise question » ne saurait en effet manquer d'être posée par une théorie *littéraire*<sup>22</sup>. Après avoir parcouru les possibles définitions de la littérature par *extension* et par *compréhension* (en distinguant dans ce cas les approches définitionnelles de la littérature par la fonction, la forme du contenu et la forme de l'expression), Compagnon en arrive à une aporie (*ibid.*, p. 45) :

Cherchant un critère de la littérarité, on est tombé sur une aporie à laquelle la philosophie du langage nous a habitués. La définition d'un terme comme littérature ne donnera jamais autre chose que l'ensemble des occurrences dans lesquelles les usagers d'une langue acceptent d'employer ce terme.

Compagnon voyant la théorie de la littérature entre autres « comme une attitude analytique et aporétique » (*ibid.*, p. 22), il n'était pas surprenant que l'on en arrive là. Mais comment sortir de « cette formulation d'apparence circulaire » (*ibid.*) ? Par la tautologie : « La littérature c'est la littérature », tautologie qui, finalement, est d'assez bon sens et, soit

22. Quoique Compagnon écrive deux pages plus loin, renvoyant au jugement de sottise de Genette à propos de cette question : « Elle est en effet mal posée » (*ibid.*, p. 31).

dit en passant, fait désormais partie du « sens commun » du discours théorique sur la littérature, au moins depuis Barthes – on y revient tout de suite.

C'est sur la construction de la légitimation théorique de cette tautologie par Compagnon que je voudrais un instant m'arrêter. Tout de suite après avoir posé l'aporie d'une définition de la littérature et s'être demandé comment en sortir, Compagnon écrit (*ibid.*, p. 45) :

Les textes littéraires sont justement ceux qu'une société utilise sans les rapporter nécessairement à leur contexte d'origine. Leur signification (leur application, leur pertinence) est censée ne pas se réduire au contexte de leur énonciation initiale. C'est une société qui décide que certains textes sont littéraires par l'usage qu'elle en fait hors de leurs contextes originaux.

On pourrait croire que Compagnon a pour but, ici, non de définir théoriquement la littérature, mais de rendre compte des présupposés des « études littéraires » (dont la théorie littéraire est censée faire la critique). Compagnon se donne précisément le projet, dans son ouvrage, d'interroger quelques notions qui fondent la conception actuelle de la littérature, dans la logique qui est la sienne de faire le point à la fois sur les positions théoriques diverses et sur le « sens commun ». Son approche l'amène à chaque fois à une aporie, qu'explique la diversité des approches de la littérature par ses usagers – sur les questions de l'intention de l'auteur, de la représentation, de la réception, du style, de l'histoire, de la valeur.

Mais, à cet endroit du texte, c'est le théoricien qui parle et cela ne manque pas d'étonner, dans la mesure où sa définition rencontre celle des études littéraires (*ibid.*) :

La littérature et l'étude littéraire se définissent solidairement par la décision que, pour certains textes, le contexte d'origine n'a pas la même pertinence que pour les autres.

D'où l'exclusion des études littéraires, selon Compagnon, de toute approche historique, biographique, sociologique, dans la mesure où « le contexte d'origine restitue le texte à la non-littérature en renversant le processus qui en a fait un texte littéraire (relativement indépendant de son contexte d'origine). » La conséquence est la suivante (*ibid.*, p. 45 *sq.*) :

Tout ce qu'on peut dire d'un texte *littéraire* n'appartient donc pas à l'étude *littéraire*. Le contexte pertinent pour l'étude *littéraire* d'un texte *littéraire*, ce n'est pas le contexte d'origine de ce texte, mais la société qui en fait un usage littéraire en le séparant de son contexte d'origine.

On voit bien le glissement qui s'opère : dans un premier temps, Compagnon décrit la solidarité qui unit la définition de la littérature et le discours qui la prend pour objet<sup>23</sup>, sans que ce discours même n'interroge ni cette solidarité ni la légitimité théorique de la « décision » qui les fonde ; dans un second temps, loin de combler ce manque théorique en interrogeant ce qui rend possible cette solidarité, il entérine théoriquement cette dernière en prenant acte du fait, créant ainsi une autre solidarité, entre la théorie et son objet, à savoir les études littéraires (*ibid.*, p. 46) :

On en retiendra que la littérature est une inévitable pétition de principe. *La littérature, c'est la littérature*, ce que les autorités (les professeurs, les éditeurs) incluent dans la littérature.

Que la « société » (p. 45) soit ici ramenée à ses « autorités » (p. 46) peut interroger la conception de la société ; mais surtout cela ne règle le problème qu'en apparence : car nous voilà devant une nouvelle notion à interroger. Les « autorités » représentent-elles une catégorie identifiable ? Et les « professeurs » ? On suppose, certes, au vu des remarques de Compagnon sur l'enseignement scolaire de la littérature, que les *professeurs* en question ne sont pas les professeurs d'école, de collège ou de lycée. Mais il faudrait être bien oublieux des réalités institutionnelles et de l'histoire récente pour supposer que même « les professeurs » d'université forment une catégorie dont la parole auraient quelque unité dans

23. Solidarité caractéristique d'une « culture de commentaire », selon Michel Charles (1995). C'est, pour Yves Reuter, ce qui précisément définit le « bien littéraire » (1990, p. 9 *sq.*).

la définition d'un concept comme celui de littérature. Les glissements théoriques de Compagnon permettent au théoricien de se contenter d'enregistrer une tautologie au lieu de la disqualifier – geste théorique assez audacieux en apparence, mais qui s'explique bien par le gain produit : on peut désormais parler de théorie littéraire et de littérature, ce que fait Compagnon dans sa conclusion (*ibid.*, p. 277), sans plus avoir à définir la littérature.

La littérature existe bien : on l'a rencontrée en en parlant... L'*argument ontologique* n'est pas convoqué mais les bénéfices sont les mêmes. Et c'est là sans doute le plus sûr ressort d'une naturalisation au sein même de la théorie, qui se contente, après avoir observé l'aporie où conduit tout examen sérieux des définitions de la littérature, de se fonder sur cette aporie. La définition de la littérature à laquelle adhère Compagnon (est littéraire un texte dont l'usage social ne dépend pas de son contexte d'énonciation) est parfaitement recevable, à condition de ne pas se refuser à sortir du contexte qui en légitime la possibilité. Si la littérature est ce que la société pose comme telle, ne pas interroger ce contexte même et les questions que pose une telle définition, c'est donner pour un acquis ce qui n'est qu'un présupposé – fût-il en soi pertinent.

Or une telle définition de la littérature ne saurait s'entendre sans le contexte qui en autorise l'énonciation : et c'est bien une question littéraire que celle de savoir pourquoi Pascal appartient à la littérature mais pas Bergson, Bossuet mais pas Daniélou, *L'Encyclopédie*, mais pas le *Larousse*, Xénophon mais pas Braudel, Pliny l'Ancien mais pas Pasteur. Car cela interrogerait l'histoire de la définition par *extension* de la littérature ramenée, *via* le Romantisme, à l'art verbal, à l'exclusion d'une partie de ce qui constituait les belles lettres ; or cette histoire renvoie à la relativité historique, précisément dépendante du contexte de son énonciation, de la définition du corpus littéraire – que rappelle Compagnon en la revendiquant (*ibid.*, p. 31-35). S'interdire de voir là une question *littéraire* n'est précisément possible qu'en rendant la théorie littéraire homologue à son objet, tautologie théoriquement irrecevable<sup>24</sup>.

### **Les risques d'une didactique de la littérature**

On reconnaît dans la tautologie de Compagnon, les mots de Barthes (1971b/2002, p. 945) : « La littérature, c'est ce qui s'enseigne, un point c'est tout. C'est un objet d'enseignement. » Et précisément, je dénonçais ailleurs (Daunay, 2003b [doc. 16]) ce détournement « de la charge symbolique du jugement de Barthes, qui dénonçait les fondements *idéologiques* de la littérature et le rôle de l'institution scolaire dans le déploiement de cette idéologie. » Et j'ajoutais : « Exemple assez magistral de naturalisation et d'intégration d'une position pourtant initialement dérangeante. »

Il faut ici s'intéresser un peu plus à la remarque de Roland Barthes : elle signifie qu'à ses yeux la littérature enseignée (sous forme d'un discours construit spécifiquement par l'école, qui lie étroitement littérature et histoire de la littérature, source de ces « souvenirs d'enfance » que tout Français porte en lui) se distingue de la littérature comme pratique, difficilement concevable comme objet d'enseignement. C'est d'ailleurs ce qui lui faisait dire, quelques années plus tôt (1967/2002, p. 1265), pour distinguer science (en fait les « sciences sociales et humaines ») et littérature<sup>25</sup> :

L'une s'enseigne, c'est-à-dire qu'elle s'énonce et s'expose ; l'autre s'accomplit plus qu'elle ne se transmet (c'est seulement son histoire que l'on enseigne).

24. Que la question soit philosophique ne fait pas de doute non plus : la même année où Compagnon la délaissait, Jacques Rancière la posait dans *La Parole muette*, écrivant d'ailleurs, à propos du relativisme qui caractérise certaines positions théoriques actuelles (1998, p. 8) : « Ce relativisme est peut-être un peu court et il convient de l'inviter à aller jusqu'au point où sa position elle-même est relativisée, c'est-à-dire réinscrite dans le réseau des énoncés possibles qui appartiennent à un système de raisons. »

25. Opposition classique, réalisée souvent, même sans référence à Barthes : cf. Kuentz, 1972, p. 24 ; Aron, 1987, p. 119.



Une telle dichotomie fonde le programme didactique de Pierre Yerlès et Marc Lits (1992, p. 107), sous le titre « Pour une didactique de la littérature » ; pour eux, cette affirmation de Barthes

semble bien reconnaître à la littérature une dimension « existentielle » irréductible à la traditionnelle transmission des savoirs et savoir-faire, l'enseignement étant identifié à cette dernière. C'est cette résistance ou « irréductibilité » de la littérature à une transmission homologue à celle des sciences (ou de l'histoire), qui est vérifiable par quiconque entend, en situation d'enseignement « littéraire », promouvoir autre chose que ce qui est de l'ordre d'un méta-discours – qu'il soit moral, « scientifique », politique – sur la littérature.

Les présupposés didactiques sont ici nombreux – qu'interrogerait sans doute un didacticien des sciences ou de l'histoire : l'enseignement de l'histoire ou des sciences ne supposerait pas une dimension « existentielle », se cantonnerait à la « transmission des savoirs et savoir-faire », ne connaîtrait pas l'énonciation d'un métadiscours (sur le discours de la science ou de l'histoire, par exemple)... Ces propos de Yerlès, Lits, comme ceux de Barthes, font ressortir une étrange conception de la *transmission*, qui ne passerait que par l'*énonciation* et l'*exposition* et qui ne concernerait que des corps de savoir identifiables (comme, sans doute, l'histoire littéraire à laquelle fait allusion Barthes). Mais l'enseignement (de quelque matière que ce soit) vise à *transmettre* autre chose que des savoirs ou des savoir-faire : des *rapports* à, des comportements, des attitudes, des pratiques, des valeurs.

Ce que la didactique a à penser est bien les *objets* de la transmission. De ce point de vue, la position de Bernard Schneuwly (1995/2005, p. 51) permet de dépasser les oppositions entre les matières, quand il pose le « savoir comme condition de l'« enseignabilité » ». Pour lui, le *savoir transposable* est au fondement de tout enseignement – fût-il essentiellement conçu comme un enseignement de *savoir-faire* :

Tout enseignement vise en dernière instance toujours des savoir-faire, ou plus précisément vise à transformer la capacité d'agir dans des situations grâce à des savoirs utiles [...] Tout enseignement [...] tend à<sup>26</sup> construire chez l'élève certaines manières de penser, de parler ou d'écrire, de se comporter dans certains contextes, autrement dit des normes de comportement, des « formes idéales » (L. S. Vygotsky) et constitue profondément en ce sens une initiation à la culture d'une société [...]. Ces savoir-faire, ou plutôt ces manières d'être, de penser et de faire, pour devenir objet d'enseignement, passent nécessairement par une étape qu'on pourrait appeler de modélisation. Ce n'est jamais la pratique en tant que telle de l'écriture, du dessin, du chant ou du calcul qui devient objet d'enseignement, mais le savoir de l'écriture, du dessin, du chant ou du calcul.

Définir un objet d'enseignement nécessite donc de penser les savoirs en jeux et les pratiques qui en sont à la fois le fondement et la finalité. Si l'on adopte un tel point de vue, la dichotomie posée par Yerlès et Lits entre enseignement des sciences et de la littérature n'est pas tenable didactiquement. Notons d'ailleurs que les auteurs, pour s'appuyer sur la proposition de Barthes, signalent que cette dernière est « aux antipodes du slogan de 1969 » : mais ils n'interrogent pas le fait qu'ils ne font jamais que choisir un autre *slogan*, celui de 1967, selon des choix *a priori* et militants : il s'agit de « promouvoir » une certaine conception de l'enseignement de la littérature. Sans avoir défini cette dernière, mais en découvrant au passage un « enseignement « littéraire » », expression qui rappelle la projection de l'étude *littéraire* sur l'objet *littérature* ou celle de la théorie *littéraire* sur l'étude *littéraire* qu'on avait observée chez Compagnon. Comme si, dans ce domaine, l'objet ne pouvait être isolé et devait se confondre avec son approche.

Et c'est là encore le même effet de *naturalisation* du littéraire qui s'observe : une dichotomie est posée qui repose sur une conception du littéraire ; laquelle, du coup, s'impose d'elle-même, quand bien même le fondement de la dichotomie ne tient qu'à une déclaration de principe. C'est le même effet que l'on trouve dans cette affirmation récente de Fraisse, Mouralis (2001, p. 11) selon qui « la littérature en tant qu'objet d'enseignement » est, contrairement aux autres matières, « la seule qui ne soit pas définie

26. Le texte porte : « tente à » ; je corrige ce qui me semble un lapsus.

dans sa spécificité au moment où l'élève ou l'étudiant l'aborde ». La phrase est curieuse, notamment par l'usage des mots *élèves* et *étudiants* dans un même syntagme : car admettons que l'objet soit indéfini « au moment où l'élève [...] l'aborde » ; cela peut vouloir dire que tout le travail de l'élève au cours de sa scolarité consisterait à découvrir ce que l'on peut entendre par là, cette découverte étant en soi l'objet de l'enseignement. Mais l'élève sera bien *enseigné*, il sera *noté* sur ses discours sur la littérature, sa manière d'en parler, ses savoirs, ses savoir-faire – ce qui signale bien que, dans le système d'enseignement, il y a bien une définition qui fonctionne – et il y a des chances qu'à l'issue de son parcours scolaire, l'élève ait, quant à lui, construit une définition de la littérature... Quand il devient étudiant, pourquoi ce processus reprendrait-il ?

Tel est précisément l'un des enjeux de l'approche didactique des textes littéraires : interroger l'origine de la naturalisation de ce qui touche au littéraire, sans pour autant renoncer aux questions que d'autres théories se refusent à traiter de front. Une « sottise question » comme « Qu'est-ce que la littérature ? » reste posée à la didactique (cf. *infra*, p. 94), qui ne peut manquer d'osciller entre la crainte du ridicule et la peur du mutisme, si l'on suit Genette, ou entre l'invalidation théorique de notions vagues et leur restauration pour l'usage pratique, dont parlait Rancière. Entre les deux slogans de Barthes, qui donnait deux sens à *littérature*, selon les cas : ce qui « se transmet » mal (1967), ce qui « s'enseigne un point c'est tout » (1969), le seul qui puisse intéresser la didactique est celui-ci<sup>27</sup>.

Ce qui me semble en tout cas un objectif important pour la didactique est la vigilance à l'égard de toutes les formes de naturalisation du littéraire, à l'œuvre dans les théories les plus diverses, et qui me semble nuire à l'idée même d'un programme didactique de définition de l'objet d'enseignement. C'est, comme je l'ai dit (*supra*, p. 77 ; cf. aussi p. 48), l'une des raisons qui justifie ma remise en cause du discours didactique comme de celui des théories littéraires sur la paraphrase. C'est aussi ce qui m'a fait entrer en polémique contre certains discours sur la *lecture littéraire* (cf. *supra*, p. 37), dont je supposais qu'ils ne faisaient que recycler d'anciennes conceptions de la littérature ; j'écris alors (Daunay, 1999b [doc. 11], p. 165) :

La notion de « lecture littéraire », qui donne de nouveaux motifs à des interdits qui ne l'avaient pas attendue, connaît une réelle fortune aujourd'hui. C'est sans doute que cette notion n'est pas très étrangère aux anciennes catégorisations<sup>28</sup>.

C'est encore ce qui me fait mettre en doute la validité de la notion de distance au texte littéraire, ou plutôt les légitimations qui en sont données (cf. *supra*, p. 49)<sup>29</sup>.

Cette vigilance à l'égard de la naturalisation du littéraire, si elle est un enjeu de l'approche didactique de la littérature, rend la démarche du didacticien complexe, quand il reconnaît qu'elle fonde finalement, en partie, l'enseignement de la littérature, comme le dit Yves Reuter (1995, p. 70) :

Ce qui s'enseigne sous le nom de littérature et de lecture littéraire consiste d'abord – institutionnellement – en la reconnaissance d'un corpus, de valeurs à lui attribuer, d'un type de relation à ce corpus et en la « naturalisation » de cette reconnaissance. En conséquence, ce qui s'enseigne, c'est à la fois une croyance et une posture.

27. Les palinodies de Barthes sont connues et leur justification *bathmologique* aussi. À cet égard, il est intéressant d'interroger, comme le fait avec beaucoup de finesse Compagnon (2005), cette étrangeté qui fait de Barthes à la fois l'inspirateur des programmes d'enseignement (Compagnon rapporte que Paulhan – sous le pseudonyme de Jean Guérin – lui prédisait ironiquement, en 1955, une nomination comme ministre de l'Éducation Nationale) et le déplorateur de leurs effets, notamment la perte de la « transmission », comme celle de la langue et de la littérature – les références sont données par Compagnon, respectivement p. 428 et p. 411.

28. Après avoir cité T. Aron (1984, p. 7), qui écrivait « L'idée de découvrir un ensemble de traits permettant de distinguer de tout autre le texte littéraire est assez généralement reçue aujourd'hui comme une chimère, voire comme une entreprise de mystification idéologique », j'ajoutais : « Il y a matière à se demander si la lecture *littéraire* n'est pas la dernière forme de cette mystification idéologique – et quelle en est la nature. »

29. Il faut noter à ce propos que c'est certainement sur ce point que mes écrits récents marquent le plus nettement une rupture avec des écrits plus anciens : par exemple, la thématique de la *distance*, fût-elle nuancée, définit fondamentalement l'approche du texte littéraire que je propose dans Daunay (1993a [doc. 2]).

On voit bien le problème qu'une telle définition pose à la didactique : si son objectif est de dénaturiser les objets d'enseignement, comment ensuite penser l'enseignement de ce qui se fonde précisément sur sa naturalisation ? Un tel dilemme n'est pas pour rien dans les difficultés de la didactique à trouver un consensus : s'il est possible, c'est au prix d'une occultation constante de la définition précise de ce que l'on appelle *littérature*.

\*

C'est là une perplexité qui peut saisir tout discours didactique sur l'enseignement de la littérature. Perplexité qui a eu pour effet, à l'émergence de la didactique du français, de ne pas considérer la littérature comme un champ spécifique, pour l'inclure dans un enseignement de la langue et des discours.

Ce principe initial est mis en évidence par Françoise Ropé (1990, p. 118) dans son explication de ses choix de découpage thématique de la discipline, à propos de l'« approche des textes » :

Nous avons choisi ce terme « approche des textes » pour rendre compte des travaux effectués dans notre corpus qui portent sur des textes littéraires ou non, dans une perspective qui peut relever de l'acquisition d'une culture mais aussi de l'acquisition de savoir-faire au niveau de la maîtrise de la lecture ou du « pouvoir sur les textes ». Nous échappons ainsi aux items « littérature » ou « paralittérature » et à leur connotation académique ou idéologique.

Dans une approche similaire, la banque de données DAF avait regroupé dans un ensemble intitulé « texte ou document », en expliquant ainsi ce choix Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles, Ropé, 1989, p. 23) :

En raison des frontières floues qui séparent les notions de texte et de document, séparation qui implique, en amont, une distinction entre ce qui relève ou non du littéraire, nous avons préféré regrouper ces deux notions.

Les auteurs précisent qu'ils ont cependant maintenu les sous-entrées spécifiques comme le genre – littéraires ou para-littéraires (poésie, théâtre, roman, etc.) – et le support (presse, télévision, radio, film, etc.).

De fait, Georgette Pastiaux-Thiriat, qui a collaboré à l'élaboration de la banque, peut récupérer la notion de littérature quand elle veut faire le point sur « la recherche en didactique du texte littéraire » ; rappelant le mode de constitution de la banque DAF, elle précise sa manière de faire pour son étude spécifique :

Nous avons alors pris le parti d'utiliser une entrée large dénommée Textes et documents, sous laquelle cohabitent des descripteurs assez hétérogènes, certes, mais qui permettent de faire se recouper les notions de texte et de discours : se trouvent sous cette entrée les genres littéraires (poésie, théâtre, roman), des sous-genres (littérature enfantine, roman policier, science-fiction), des documents pluricodés (bande dessinée, roman-photo), les médias (presse écrite, radio, télévision), le film, le texte publicitaire, ainsi que des textes informatifs ou explicatifs (textes scientifiques, documentaires).

Il est clair que, même si les contours du concept de littérature sont flous, il existe un usage scolaire des textes littéraires et que la recherche en didactique s'y intéresse. Le corpus de recherches utilisé pour cette présentation a été constitué en excluant celles qui portent explicitement et uniquement sur le non littéraire et sur les supports non écrits (film, radio, télévision).

On le voit, échapper aux items « littérature » ou « paralittérature », comme le dit Ropé, n'est pas échapper à la chose... Mais ce geste volontariste est assez représentatif des choix fondateurs de la didactique du français, qui s'est constituée notamment sur une redéfinition du contours de la matière (le français *vs* les lettres), minorant de fait la question de l'enseignement-apprentissage de la littérature, en raison des contestations qu'elle suscitait (cf. *infra*, p. 90)<sup>30</sup>.

---

30. Francis Marcoin (1992, p. 138) propose un double raccourci contestable en parlant d'un « abandon de la littérature » et en le faisant coïncider « avec l'idée de mettre l'enfant au centre de l'école, de ne plus voir en lui l'adulte futur », même s'il avance une explication institutionnelle qui n'est pas sans intérêt, si l'on évacue là encore le caractère caricatural du constat : « Il est à peine exagéré de dire qu'en 1968, dans les universités la linguistique est de gauche, la littérature est de droite. Cette curieuse dichotomie va inspirer pour longtemps la pédagogie du français, attachée à effacer de l'apprentissage de la langue, tout usage littéraire, considéré comme élitiste, normatif, et presque étranger au public concerné. Au mieux, on le range parmi toutes sortes d'autres

Mes travaux sur l'approche didactique de la littérature s'inscrivent dans cette tradition de la discipline, comme le montrait la « position de réserve quant à la spécificité de la littérature » qui se manifestait dans mes premiers articles (cf. *supra*, p. 72). Mais la récente recherche que j'ai codirigée sur l'écriture d'invention montre les mêmes intentions, qui peuvent se lire dans la conception de l'expérimentation qui y est mise en œuvre – et qui en constitue un des axes principaux<sup>31</sup> :

– l'objectif de cette expérimentation néglige en effet la dimension littéraire de l'écriture d'invention, puisqu'elle veut interroger les effets de la place de l'écriture dans une séquence didactique. Ce choix est significatif d'une volonté d'inscrire un objet posé comme littéraire (puisque l'écriture d'invention est bien conçue dans le cadre d'un apprentissage de la lecture de textes littéraires) dans la didactique du français comme discipline cohérente, où la dimension littéraire n'est pas autonomisée ;

– l'objet même de la séquence didactique sur laquelle porte cette expérimentation est le discours indirect libre, autrement dit un objet qui pose théoriquement, depuis sa « découverte » à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, la question de sa littérarité et qui permet de penser conjointement les questions de langue, de texte et de lecture<sup>32</sup>.

À cet égard, dans une communication sur le discours indirect libre (2006d [doc. 27], p. 387), j'articule ainsi le lien entre langue et littérature :

Le discours indirect libre, et c'est en cela qu'il a pu apparaître comme un trait de la modernité littéraire, interroge le rapport de la littérature au langage et spécifiquement au lien problématique que tissent les « voix » parlées et pensées dans la narration. Mais cette conception, on l'a vu, fait écran à la perception que l'on peut avoir de la pratique langagière effective. Ce qui m'intéresse n'est pas d'essentialiser la littérature ou sa modernité, mais d'interroger le double mouvement qui permet au discours théorique sur la littérature de faire apparaître une réalité langagière, pour faire ensuite le chemin inverse et interroger cette dernière, avec des élèves, pour les faire accéder à la littérature et à sa capacité d'explorer les virtualités du langage.

Ce choix didactique d'articuler la littérature à la matière français, conçue comme englobante, explique ma volonté de penser la didactique du français comme discipline unifiée, à l'heure d'une possible autonomisation de la « didactique de la littérature » – aboutissement d'un processus d'une quinzaine d'années. Il est frappant en effet de voir se multiplier dans les années 1990 les articles, les ouvrages ou les chapitres d'ouvrages qui portent le même titre « Pour une didactique de la littérature » : Petitjean (1990), *La Lettre de la DFLM* n° 10 (1992) ; Yerlès, Lits (1992) ; *L'École des lettres* (1993, p. 109-150) ; Séoud (1997) ; troisième partie de Fournier, Langlade (2000)<sup>33</sup>... Proclamation programmatique (et volontariste) qui trouve son aboutissement dans la création des annuelles « Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature », depuis 2000, même si, dès 1997, pouvait être réalisée au Québec une synthèse sous forme de « bilan et perspectives » de la « didactique de la littérature » (Noël-Gaudreault, *dir.*).

Le débat est récurrent (plus ou moins fortement accentué selon les périodes et aujourd'hui résurgent) au sein de la didactique du français langue maternelle sur la possible autonomisation d'une didactique de la littérature, dont rend compte le texte d'orientation de la DFLM<sup>34</sup> de 1998 (p. 31) :

---

usages. L'attention portée à "l'acte lexique", c'est-à-dire à la lecture considérée sous son angle technique, voire physiologique, tient peu compte des enjeux esthétiques et moraux des textes. »

31. Elle est présentée dans Cauteran, Daunay *et al.* [DOC. C] et dans Daunay (2004c [doc. 20]).

32. Dans des textes littéraires ou non. Cf. Daunay (2004c [doc. 20], p. 290) : « Nous avons refusé de cantonner le discours indirect libre au littéraire, contre l'évidence de l'expérience : c'est pourquoi nous avons ouvert notre corpus à des textes non littéraires, journalistiques, même s'ils restent très minoritaires. » Notons au passage que l'un de ces textes faisait l'objet d'un article déjà cité (*supra*, p. 52) portant sur un exercice de grammaire qui avait pour support un extrait de courrier du cœur d'un magazine pour adolescent-es.

33. Il faut citer encore un ancêtre de cette proclamation, l'article de Jean-Claude Gagnon (1973), et une variante : « Vers une didactique de la littérature » (Larrat, 1993).

34. Association internationale pour la recherche en didactique du français langue maternelle, devenue en 2003 AIRDF, Association internationale pour la recherche en didactique du français.

Les spécificités du fait littéraire justifient-elles une autonomisation plus radicale de son champ, ou bien plutôt un va-et-vient dialectique entre les démarches centrées sur l'appropriation du fait littéraire et celles qui privilégient le développement de la lecture et de l'écriture ?

Comme le fait apparaître cette remarque, la question a partie liée à la conception de la matière d'enseignement, la littérature pouvant être conçue comme autonome ou comme partie intégrante du *français*. À cet égard, Bernard Schneuwly (1998, p. 270 *sq.*) suggérait de « faire de la littérature un objet clairement repérable, clairement délimité », dans la mesure où elle « est un objet culturel qui a des discours de référence multiples, mais disciplinairement relativement bien définis, c'est-à-dire avec des disciplines académiques de référence ». Cette autonomisation renvoie en fait à deux types de positions complémentaires l'une de l'autre :

- distinguer l'enseignement-apprentissage du français de celui de la littérature peut avoir pour effet d'éviter, en français, les dysfonctionnements que l'on observe du fait de la place ambiguë de la littérature, en lui attribuant plutôt, dans le cadre de l'enseignement du français, un rôle d'« adjuvant » (Reuter, 1992b, p. 10) ;

- le point de vue change quand on voit là, inversement, la volonté d'« affranchir » la didactique de la littérature « du cadre et des modèles de la seule didactique du français langue maternelle », dans le but cette fois de « repenser à nouveaux frais ce qui fait la spécificité de son objet et de ses finalités » (Legros, 1995/2005, p. 46).

Ces propositions ne veulent pas nécessairement faire éclater la matière « français »<sup>35</sup>, même si l'on évoque une différenciation plus nette des composantes de la matière. Jean-Paul Bernié (2004) est de ce point de vue plus radical, puisqu'il défend l'idée d'un découpage disciplinaire qui soit isomorphe à des « communautés discursives » identifiables : de ce point de vue, la « littérature » et la « grammaire » seraient deux disciplines scolaires distinctes, à côtés des savoirs et savoir-faire liés aux pratiques langagières propres à chaque discipline.

Je m'inscris, pour ma part, dans une tendance inverse, plus conforme à la tradition de la discipline dans son rapport à la matière scolaire : conçu, dans une perspective intégrative, comme une matière où se construisent les problématiques d'enseignement-apprentissage des compétences langagières (cf. Halté, 1992), le « français » inclut la littérature, susceptible de traitements spécifiques en partie, mais en partie seulement (Maingueneau 2003 ; Schneuwly, 2004).

Je me propose, dans les deux chapitres qui suivent, de faire une synthèse non des recherches qui se revendiquent d'une « didactique de la littérature », mais des *approches didactiques de la littérature* depuis une trentaine d'année. Mon objectif est double :

- montrer que l'approche didactique de la littérature apparaît davantage comme un espace de questions que comme un lieu de construction d'une théorie cohérente de la littérature, de son enseignement et de son apprentissage : c'est un champ de conflits théoriques qui interroge à la fois l'objet enseignable et les conditions de son enseignabilité. Ces conflits théoriques sont à entendre aussi bien comme des positionnements conflictuels au sein de la didactique quant au statut des objets didactiques et de leur configuration<sup>36</sup> que comme des oppositions concernant la sélection des outils théoriques permettant l'approche des objets didactiques ;

- affirmer que c'est précisément dans la tension entre les exigences parfois contradictoires de la didactique du français comme discipline unifiée que se posent les questions les plus vives et les plus productives en matière d'enseignement de la littérature et qu'inversement, l'intérêt d'un questionnement didactique de l'enseignement de la littérature ouvre une série de questions intéressant l'ensemble du champ didactique du

35. Cf. Langlade (2004b) qui, après avoir noté la « salubre revendication d'autonomie au sein du champ disciplinaire » pour la littérature, précise en note : « autonomie relative au sein de la discipline "français", non revendication d'indépendance et encore moins tentative d'hégémonie »).

36. Sur ce que j'entends par *objet didactique* et *configuration didactique*, cf. *infra*, p. 118.

français : comme le note Yves Reuter (2004c, p. 246 *sqq.*), le « questionnement sur la didactique de la littérature » possède quelques « valeurs heuristiques » dans le cadre de la didactique du français, voire en d'autres didactiques.

Cette synthèse des approches didactiques de la littérature, en ce qu'elle montre les continuités fortes avec certaines autres problématiques de la didactique du français, peut finalement illustrer ces mots de Jean-Louis Chiss et de Jacques David (1999, p. 44) :

Il s'agit désormais moins de « faire une place » à la didactique de la littérature dans la didactique du français que de réélaborer l'édifice conceptuel de cette dernière en fonction aussi des questions que la littérature et son enseignement/apprentissage posent aux disciplines de référence (dont les sciences du langage) et aux pratiques sociales (dont les pratiques éducatives) : questions du sujet écrivain-lisant, du sens et des valeurs.

Mon approche de la question se veut neutre, en ce qu'elle cherche à rendre compte « objectivement » des recherches effectives menées sur l'enseignement et l'apprentissage de la littérature dans une perspective didactique<sup>37</sup>, mais fera néanmoins ressortir mon choix théorique de m'inscrire dans une conception unificatrice de la discipline, qu'explique ma double méfiance à l'égard d'une autonomisation de la « didactique de la littérature » et du processus (qui me semble complémentaire) d'assujettissement de cette dernière aux théories littéraires, au risque de faire de la didactique une *théorie littéraire appliquée*, sans moyen de penser la spécificité de l'approche scolaire des textes littéraires (cf. Daunay, 2004b [doc. 19]).

---

37. Je rappelle (cf. mon introduction, *supra*, p. 7) que ces deux chapitres se sont progressivement transformés en une note de synthèse indépendante, que je soumetts à la *Revue française de pédagogie*. D'où un changement assez net de ton, qui tient non seulement à cette neutralité et à cette objectivité, mais plus généralement au format d'écriture caractéristique de ce genre d'écrit universitaire.

## Chapitre 2. Les fondements d'une approche didactique de la littérature

Quoi de commun entre le diagnostic d'une « crise de l'enseignement de la littérature » que faisait Pierre Kuentz en 1972 (p. 26) et cette déclaration en ouverture des actes d'un colloque récent (Fraisie, Houdart-Merot, 2004, p. 9) : « Dans la France d'aujourd'hui, chacun s'accorde à reconnaître que les études littéraires sont en crise » ? Sans doute pas grand-chose, sinon cette impression de *crise* qui fait irruption régulièrement dans le débat public ou savant sur les questions scolaires, s'agissant particulièrement de l'enseignement du français et/ou de la littérature (Reuter, 1985 ; Boutan, Savatovski, *dir.*, 2000) et qu'a réactivée récemment en France l'introduction de nouveaux programmes des lycées.

Entre les deux périodes, s'est opéré un changement de perspective : Kuentz voit en jeu, dans la « crise de l'enseignement » qu'il pose, *la littérature elle-même*, en ce qu'elle « oblige à reconnaître que ce terme ne désigne qu'une configuration historique de pratiques discursives, qui s'est constituée tardivement et qui est en train de se défaire » (1972, p. 26). La « crise » d'aujourd'hui, qu'elle soit dénoncée (notamment par les adversaires des réformes françaises récentes) ou interrogée (comme par exemple chez P. Aron, Viala, 2005 qui préfèrent parler de « sentiment de crise »), repose sur l'éviction de cette question de la *définition de la littérature* – qu'elle soit posée comme évidente ou impossible – au profit d'une *interrogation des modalités de sa transmission*.

Or, entre ces deux moments, la didactique du français langue maternelle s'est constituée comme champ de recherche sur l'enseignement du français – matière scolaire à laquelle est dévolue depuis plus d'un siècle l'enseignement de la littérature dans le secondaire (Jey, 1998). Il est intéressant de faire le point sur ses apports en la matière, pour tenter de comprendre comment une crise initiale, qui fut fondatrice de ce champ, n'empêche pas aujourd'hui une autre crise, qui le met précisément en cause.

D'où la nécessité d'un retour sur les *fondements* des approches didactiques de la littérature – le mot étant à entendre au sens que donnent à ce mot les auteurs de la réédition récente de *Didactique du français. Fondements d'une discipline* (Chiss, David, Reuter *dir.*, 1995/2005), référant aux « fondements épistémologiques » et au « développement historique » de la discipline. Il convient de revenir à l'origine du champ pour rappeler les questions qui ont justifié sa constitution et interroger leur permanence comme leur évolution.

### À l'origine de la didactique : une contestation de l'enseignement traditionnel

On peut dire que la didactique du français s'est en partie constituée sur une critique assez virulente de ce qui était identifié comme une « configuration ancienne » de l'enseignement du français (Halté, 1992) définie notamment par la conception de la littérature qui s'y donnait à voir.

La critique portée par la didactique naissante à l'enseignement de la littérature peut être ramassée dans cette formule du texte d'orientation de la DFLM, rédigée ultérieurement : l'enseignement-apprentissage de la littérature « a longtemps été contesté parce qu'il était le lieu de pratiques impressionnistes ignorantes de leurs présupposés épistémologiques et idéologiques » (DFLM, 1998, p. 31). L'éditorial de la première livraison de la revue *Pratiques*, en 1974, constitue un témoignage de cette *contestation*, dans une critique (clairement affiliée à une perspective marxiste) de l'inscription de

l'enseignement de la littérature dans « l'idéologie dominante », en raison de son « ascientificité ».

De cette période ressortent trois traits caractéristiques, qui ne manquent pas d'avoir encore des effets sur le champ didactique actuel :

- un fort rejet de la tradition scolaire concernant l'enseignement de la littérature, que l'on peut combiner à une exigence d'innovation didactico-pédagogique ;
- une affiliation idéologique – parfois clairement revendiquée, plus souvent implicite, rarement absente (particulièrement en France) – à des courants de pensée « progressistes », qualificatif pratique pour unifier différents courants, en dépit des vifs débats de l'époque entre les théories politiques qui les alimentaient ;
- une revendication de scientificité, tant dans l'approche de la littérature que de l'enseignement et de l'apprentissage.

Cette approche critique, idéologique mais de forte exigence théorique, s'autorise particulièrement de deux champs de recherche – bien qu'ils soient, à certains égards, incompatibles entre eux : les uns concernent les études sociologiques et philosophiques qui interrogent soit le rôle de l'école dans la reproduction des inégalités sociales, dans le domaine de la culture littéraire particulièrement Bourdieu, Passeron, 1964 ; 1970 ; Baudelot, Estabiet, 1971) soit, plus spécifiquement, le rôle de l'école dans le fonctionnement idéologique de la littérature (Renée Balibar, 1974) soit encore la place de l'école dans le *champ* ou l'*institution* littéraires (Bourdieu, 1979 ; Dubois, 1978). L'autre source de réflexion didactique, plus directe sans doute, sont les théories littéraires et particulièrement celles qui fondaient leur programme sur la recherche d'une possible *littérarité*<sup>1</sup> : l'effervescence théorique des années 1950-1960, dans le domaine de la littérature comme de son approche théorique, a eu une réelle influence sur la première génération des didacticiens, qui y trouvèrent à la fois une légitimité à critiquer ce qu'ils percevaient comme un ordre ancien, mais surtout les outils théoriques qui permettaient de repenser, à nouveaux frais, l'enseignement de la littérature. Il ne faut pas s'étonner d'ailleurs (on y reviendra) que cette proximité ait pu donner lieu à quelque applicationnisme.

Il est significatif que se multiplient, dans les années 1970, les lieux de rencontre entre spécialistes de l'enseignement de la littérature (au moins dans le secondaire) et les théoriciens universitaires du texte littéraire (eux-mêmes enseignants dans le supérieur) : en témoignent par exemple les colloques de Cerisy (Dobrovski et Todorov *éd.*, 1971) et de Strasbourg (Mansuy *éd.*, 1977) ou les numéros de revue d'études littéraires qui traitent de la problématique de l'enseignement de la littérature (particulièrement *Littérature* n° 7, 1972 ; *Littérature* n° 19, 1975<sup>2</sup> ; *Poétique* n° 30, 1977 ; *Revue des Sciences Humaines* n° 174, 1979). À tel point que la didactique de la littérature n'est pas au départ identifiée comme autonome des études littéraires universitaires et c'est au contraire dans l'alliance entre chercheurs d'horizons divers qu'émerge peu à peu une réflexion spécifique qui contribuera à fonder le champ didactique.

La « configuration ancienne » de l'enseignement de la littérature est parfois définie par référence à Pierre Clarac<sup>3</sup>, dont l'ouvrage sur l'enseignement du français (1964) passe pour condenser l'enseignement traditionnel (cf. Ropé, 1990, p. 119). Sont mis en cause aussi bien sa conception de l'enseignement du français – caractérisée par une approche normative de la langue liée à la littérature (Halté, 1992, p. 22-26) – que sa vision de la littérature, fondée sur un humanisme qui fait des auteurs à étudier les représentants de

---

1. Concept dont les impasses théoriques ont été vite soulignées : cf. Greimas (1972) ; Marghescu (1974) ; Arrivé (1975) ; Greimas, Courtès (1979) ; Aron (1984) ; Reuter (1985)...

2. Qui, en fin de numéro, présente la récente revue *Pratiques* comme une « revue-sœur ». Le titre de cette livraison de *Littérature* est significativement intitulé : *Enseigner le français*.

3. Pierre Clarac, inspecteur général, membre de l'Institut et notamment coéditeur dans la Pléiade des œuvres de Proust, est l'auteur de plusieurs articles et d'un ouvrage sur l'enseignement du français, dont on retrouve les principes dans une collection de manuels scolaires qu'il dirigeait.



l'humanité éternelle, ainsi sacralisés comme vecteurs de la perfection linguistique et morale (par exemple, Delesalle, 1970 ; Fayolle, 1975 ; Sarrazin, 1987 ; Rosier, 2002). Mais la critique de l'enseignement traditionnel se réalise plus généralement dans l'analyse des pratiques observées de cet enseignement, avec un accent particulier mis sur deux aspects : les manuels en usage et les exercices dominants.

C'est sur le manuel scolaire (« entré dans l'«ère du soupçon» » – Raillard, 1972, p. 73) que se cristallise rapidement la critique de l'enseignement de la littérature, dans une alliance entre les spécialistes du texte (littéraire) et les spécialistes de l'enseignement, au début des années 1970, avec une prédilection pour le « Lagarde et Michard »<sup>4</sup>, qui pouvait passer pour le représentant typique de la « configuration traditionnelle » (Barthes, 1971b ; Corneille, 1971 ; Houdebine, 1971 ; Thibeaudeau, 1971 ; Kuentz, 1972 ; Rastier, 1972 ; Halté, Petitjean, 1974 ; Nataf, 1975 ; Vernier, 1977 ; cf. encore Kibédi Varga, 1981 ; Charolles, 1987)<sup>5</sup>. Les critiques généralement portées aux manuels, dans les textes cités ci-dessus, rencontrent très clairement la remise en cause des conceptions alors dominantes de la littérature que l'on trouve dans nombre d'études théoriques sur la littérature et dénoncent à l'envi l'*idéologie* à l'œuvre dans la construction d'une vision de la littérature<sup>6</sup>. Taxer le discours scolaire du manuel d'idéologie (en dehors des présupposés politiques qui fondent une telle allégation) s'explique par l'affirmation que ce discours ne s'autorise d'aucune théorie, ou plus exactement dévoile une théorie par défaut et naturalise ce qui n'est jamais présenté comme un construit (théorique) mais comme un donné. On peut isoler, dans l'ensemble des critiques faites, une idée centrale, que Pierre Kuentz (1972) a formulée le plus clairement : la « belle page », le « texte », le « morceau choisi » construit la fiction d'un discours littéraire homogène, une fois gommées les différences linguistiques, typographiques, contextuelles, etc., comme s'ils étaient des fragments de *la* littérature. À partir de ce constat, les autres critiques prennent sens et s'articulent aisément entre elles : canonisation des textes littéraires que permet la pratique de l'anthologie ; constitution d'un patrimoine (national pour la France) obéissant à des critères qui ne sont pas que littéraires ; exclusion des textes qui ne cadrent pas (pour des raisons esthétiques ou morales, voire politiques) avec la conception non explicitée du beau texte ; permanence du discours sur l'homme que véhicule une approche humaniste et anhistorique de la littérature, confortée par une projection de la personne sur le personnage ; conception de l'œuvre comme expression d'un auteur – explication de l'importance du discours biographique et psychologique dans les manuels, qui se présentent comme « suite de monographies ».

La mise en cause des manuels entraîne celle des exercices canoniques de l'enseignement secondaire. La solidarité des manuels et des exercices est d'ailleurs soulignée, ces derniers étant vus (Kuentz, 1972) comme le « discours tertiaire » des manuels (à côté de l'extrait et du paratexte). De fait, dans ces analyses critiques (pour une revue, cf. Albertini, 1987), les exercices disent, autant que les recueils mêmes de « moreaux choisis », une certaine *idéologie* de la littérature. La dictée, la récitation, l'imitation par la rédaction concourent au même principe d'inculcation idéologique des lieux communs moraux et culturels que véhiculerait la conception scolaire de la littérature. Mais c'est l'explication de texte qui concentre les critiques : « Le problème de l'explication de textes est au cœur des discussions sur l'enseignement du français, de la sixième à l'agrégation », affirme Simone Delesalle (1970, p. 87) en ouverture de son

4. André Lagarde, Laurent Michard, *Les grands auteurs français du programme*, six tomes (Moyen-Âge, puis un tome par siècle du XVI<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle), Paris, Bordas.

5. Il faut signaler parallèlement l'analyse historique des manuels et du traitement qu'ils réservent à certains auteurs (par exemple, Fayolle, 1972 ; 1985). Cf. encore les analyses critiques des manuels québécois : Melançon (1987) ; Moisan (1987) ; cf., en français langue étrangère, la critique par Peytard (1982 ; 1988) du « Mauger » (Gaston Mauger, *La France et ses écrivains*, 4<sup>e</sup> volume du *Cours de langue et de civilisation* de M. Bruézière et de G. Mauger, Paris, Hachette, 1957).

6. On laisse de côté ici la critique d'autres contenus idéologiques véhiculés par les textes eux-mêmes : cf. par exemple Quéréel (1976).

article fondateur de la tradition de contestation de l'exercice<sup>7</sup>. L'explication de texte donne statut à l'auteur comme seule source identifiable du texte à analyser ; elle suscite de ce fait un discours psychologique sur les intentions de l'auteur et sur le contenu idéal du texte ; en un mot, elle est pure paraphrase au sens où le texte est ramenée à un « message », sans que le langage soit vu autrement que comme « l'instrument constamment neutralisable de la transmission d'une information » (Kuentz, 1972, p. 20)<sup>8</sup>.

Les critiques adressées aux manuels et à l'explication de texte ont été ici rassemblées en deux « listes » dont la forme expéditive caricature quelque peu le propos : si cette présentation ne trahit pas la teneur de la critique faite à la conception de la littérature telle que l'école l'enseigne, elle ne rend pas justice aux démonstrations serrées que présentent souvent les analyses critiques – ce qui leur conserve toute leur pertinence *théorique* aujourd'hui, même si certaines formules ou idées, fortement marquées par le contexte idéologique de l'époque, peuvent sembler datées.

Mais il faut ici signaler un trait intéressant dans l'approche critique des manuels et des exercices qui, pour débusquer l'impensé de la conception traditionnelle de la littérature, en néglige un autre, en ne faisant pas la part de ce qui pourrait relever d'une conséquence de la *forme scolaire* (Vincent, 1994) ou de la *discipline scolaire* (Chervel, 1988/1998) : c'est ainsi que le règne de l'*extrait* dans les manuels est conçu comme un symptôme, non comme un dispositif scolaire spécifique – et quand on en note la possible détermination *pédagogique*, c'est précisément pour la nier. Ainsi, rapportant les propos de Lagarde et de Michard dans l'introduction au manuel concernant le XIX<sup>e</sup> siècle (« Nous avons réuni dans un livre unique des extraits spécialement présentés en vue de l'explication en classe »), Halté et Petitjean (1974, p. 48) concluent : « **Sous couvert de pédagogie**, c'est toute une idéologie, cette fois implicite, de la littérature, qui se donne à lire. » (cf. p. 63). Il en est de même des exercices : si Kuentz (1972, p. 20) observe que « notre pratique pédagogique » privilégie, outre l'explication de texte, la récitation et la dictée, ce n'est pas pour simplement pointer le lien entre le format scolaire de l'extrait et celui de ces explications, c'est pour y voir le signe d'une inculcation idéologique, « **sous couleur d'apprentissage** de l'orthographe et d'entraînement de la mémoire ». Les modalités de la critique faite aux manuels et plus généralement aux discours scolaires sur la littérature signalent un positionnement qui, d'un point de vue didactique, n'est pas sans importance. En effet, si la critique porte sur la *mise en texte du savoir*, comme le dira plus tard Chevallard, ce n'est pas, comme pour cet auteur, les mécanismes d'une transposition didactique qui sont analysés, mais le *savoir* lui-même, dont les instruments scolaires seraient comme le reflet. Deux positions sont alors possibles : soit l'on considère que c'est à partir du « discours de l'école » que « se constitue, en fait, pour la plupart des usagers, la notion de littérature » (Kuentz, 1972), soit ce discours scolaire est révélateur d'une conception partagée et séculaire de la littérature, qui fonctionne aussi bien à tous les degrés où celle-ci se pense – y compris à l'université (par exemple, Halté, Petitjean, 1974). Mais, dans les deux cas, la question de l'origine scolaire des savoirs, leur relative autonomie et leur inscription dans une tradition scolaire spécifique (cf. Chervel, 1988/1998) n'est pas interrogée, au profit d'une réflexion sur l'objet *littérature* comme révélateur d'un dispositif social qui dépasse la seule pratique scolaire.

7. Cf., la même année, Vernet (1970). C'est en général le discours sur l'explication de texte qui est analysé (cf. particulièrement, plus tardivement, *Textuel* n° 20, *Expliquer-Commenter*, 1987, Paris VII), mais cela donnera lieu à l'analyse, pour aboutir aux mêmes conclusions, d'explications réelles faites par des enseignants, critiqués sans ménagement parfois (de Sprenger-Charolles, 1983 à Schmitt, 1994).

8. On trouvera une revue des disqualifications de l'explication de texte comme paraphrase, mais aussi une mise en perspective historique qui montre la permanence de ce « jugement de paraphrase » dans Daunay (2002a [DOC. A]).

## Français ou lettres ?

Dans cette approche critique de la littérature du début des années 1970, il faut noter un certain cloisonnement des niveaux scolaires : la critique des manuels et des exercices concerne essentiellement le secondaire et la problématique de l'enseignement de la littérature ne concerne que rarement le primaire (malgré Mareuil, 1971 ; Romian, 1972). Il est significatif par exemple que l'on puisse parler, à Cerisy en 1971, de l'enseignement de la littérature sans vraiment distinguer le supérieur des dernières classes du secondaire, mais sans pratiquement se soucier de ce qui peut se faire au primaire ou dans le premier niveau du secondaire, comme si la conception de la littérature dans les discours sur son enseignement était marquée du sceau de la très ancienne partition entre primaire et secondaire-supérieur.

Pourtant cette période n'est pas marquée seulement par la réflexion critique sur la littérature et son enseignement, mais par un choix proprement didactique, né d'une réflexion sur la conception de la matière « français ». Partant d'un postulat que le français est une discipline transversale à tous les cycles d'études – voire transversale à toutes les disciplines scolaires –, la distinction traditionnellement opérée entre le primaire et le secondaire, qui recoupe la distinction *français* et *lettres*, est fondamentalement mise en cause (cf. le *Manifeste de Charbonnières* de 1969, dans *Le Français aujourd'hui*, n° 9, 1970<sup>9</sup>) : incluant dans son champ tous les niveaux scolaires, la didactique du français s'est constituée par la volonté de penser une nouvelle matière d'enseignement, où la question littéraire se trouve incluse dans des préoccupations portées plus généralement sur la langue et les discours<sup>10</sup>.

La critique de l'enseignement traditionnel de la littérature au secondaire (ou plus spécifiquement dans les grandes classes du secondaire), pensée dans ce cadre, a toute sa cohérence – même si elle n'est pas clairement explicitée au départ : poser que le discours traditionnel sur la littérature est une construction idéologique qui justifie deux pratiques des textes selon le niveau scolaire – coupure socialement discriminante, puisque l'une est réservée à l'ensemble de la population scolaire, l'autre à un moins grand nombre – implique qu'une nouvelle approche des textes soit pensée non seulement dans la continuité des premières aux dernières classes, mais encore sans détermination *a priori* d'une catégorie de textes dits *littéraires* susceptibles d'une approche spécifique. Et quand bien même on évacue la question idéologique, concevoir l'enseignement de la littérature (comme *une des composantes* de la matière « français ») à tous les niveaux scolaires a eu un effet important dans la redéfinition même de l'objet enseignable : puisque l'on se donnait comme projet de penser cet objet dans la continuité des apprentissages, la coupure qu'il subissait dans son approche traditionnelle posait question et engageait une réflexion didactique, tant dans la définition du corpus que dans la détermination du rapport aux textes – dont les variations tiendraient plus au développement de l'élève qu'aux caractéristiques propres de ces derniers.

Cette conception de la configuration de la matière « français » participait ainsi, autant que la contestation de l'approche traditionnelle de l'enseignement de la littérature, à la « déconstruction du littéraire » (Halté, 1987). Certes, toutes les recherches en didactique ne sont pas allées dans ce sens : d'une part, les études didactiques sur la littérature portent souvent sur un niveau scolaire donné (soit le primaire, soit le début du secondaire, soit les

9. L'AFPF, Association française des *professeurs* de français, créée en 1967, change significativement de nom en 1970 pour devenir l'AFEf, Association française des *enseignants* de français, pour intégrer les enseignants du primaire.

10. Ce n'est pas ici le lieu d'un développement sur la manière dont les institutions scolaires intègrent de telles conceptions dans les instructions officielles. Mais il faut noter que les notions de textes comme de discours structurent plus ou moins les programmes, dès la les années 1980 (avec une centration marquée sur la notion de discours dans les programmes français dès le milieu des années 1990). Qu'une telle insertion soit perçue comme récupération (par exemple, Schwartz, 1975) ou intégration (Chanfrault-Duchet, 2003) de notions théoriques, la nature spécifique de ces textes officiels, fait de compromis théoriques (entre autres), ne rend pas justice aux avancées théoriques de la didactique, en cette matière comme en d'autres.

dernières années d'étude secondaire, soit l'enseignement supérieur), cette répartition des tâches ne permettant pas toujours, au-delà des déclarations de principe, de penser la cohérence d'enseignement de la matière. D'autre part, certaines recherches se fondent explicitement sur cette partition curriculaire : par exemple, à l'INRP, Bernard Veck et ses équipes ont cherché à décrire (voire à définir) une « discipline » scolaire propre au lycée (c'est nettement le cas dans Veck *dir.*, 1988 ; 1994), dont les contours se dessinaient précisément par opposition à d'autres approches possibles du texte littéraire dans les niveaux précédents ; inversement, l'accent est parfois mis sur la spécificité du primaire, soit pour suggérer la possibilité d'une propédeutique de la lecture placée sous le mot d'ordre du « plaisir de lire » (par exemple, Poslaniec, 1990 ; F. Gervais, 1997 ; Monique Lebrun, 1997), soit pour concevoir un apprentissage initial du rapport esthétique aux textes littéraires qui évite toute inféodation du primaire au secondaire (Tauveron, 1999a). Par ailleurs, la prégnance des niveaux scolaires explique en partie que, dans les réflexions sur l'enseignement de la littérature en dehors de la didactique, il soit possible, aujourd'hui encore, de parler de l'enseignement littéraire (par exemple Jarrety, *dir.*, 2000 ; P. Aron, Viala, 2005) en se souciant, comme si cela était naturel, du seul niveau secondaire, voire de ses dernières classes, parfois même de la seule filière générale, à l'exclusion des autres filières (professionnelles, par exemple) ou des autres niveaux scolaires.

Mais le projet de constitution d'une didactique du français a toujours été majoritairement pensée dans la continuité du curriculum de la matière « français », malgré les spécialisations possibles des acteurs. On peut discerner deux approches qui ont tendanciuellement dominé tour à tour, posées soit dans leur complémentarité (fût-elle faite de tensions) soit comme alternatives : l'une a consisté à se servir des notions de *textes* et de *discours* comme outils d'unification du contenu de la matière « français » à tous les niveaux, faisant perdre en partie sa spécificité à la littérature du secondaire et minorant de fait la place du littéraire dans l'approche théorique de l'enseignement du français ; l'autre a consisté au contraire à penser la littérature comme *discours spécifique*, engageant plus que d'autres la question des valeurs (morales ou esthétiques) et à concevoir la littérature comme un champ spécifique dès le primaire.

Les notions de textes et de discours ont, dans un premier temps, grandement contribué à donner au programme théorique de la didactique une cohérence réelle. Le passage « de l'œuvre au texte » (comme le dit Halté, 1992, p. 29, en référence implicite à Barthes, 1971a), parallèle à celui de la « langue au discours » (*ibid.*, p. 31), participe d'une mise à distance du paradigme humaniste pour penser les méthodes d'accès aux contenus de la matière « français » (cf. Veck *dir.*, 1994 ; Dieu, Druart, Renard, 1995). Il entre en cohérence avec l'extension du corpus des textes soumis à l'analyse didactique, au-delà des frontières de la littérature canonique : l'introduction dans les recherches (sous l'influence parfois de la recherche littéraire) de la paralittérature, de la bande dessinée ou de la littérature de jeunesse, comme l'introduction (sous l'influence de la recherche en linguistique textuelle) des textes spécifiquement posés comme non littéraires (articles de presse, textes scientifiques, publicité...), ont fini par donner, au moins dans la description des pratiques possibles, une place moindre aux textes littéraires canoniques et à les faire intégrer une catégorie large de « documents » (Simard, 1997).

Il faut s'arrêter à cette notion de « document », objet de toutes les critiques dans les discours récents sur la crise de l'enseignement du français (cf. par exemple Jarrety *dir.*, 2000 ; Joste, 2001 ; Sauver les lettres, 2001), pour lever un malentendu : concevoir le texte comme « document » parmi d'autres n'est qu'une décision *théorique* à visée descriptive, directement issue, du reste, de certaines approches théoriques de la littérature (voir par exemple Todorov, 1968/1973 ; 1978 ; 1987 ; Eagleton, 1983/1994 ; Fish, 1980 ; 1989/1995) ou des approches sémiotiques qui ne prétendaient pas s'en tenir au discours littéraire dont la spécificité était interrogée (cf. Greimas, Courtés, 1979). Une telle décision

*théorique* de considérer le texte comme « document » ne peut être entendue comme *prescription* d'un nouveau concept enseignable... Il n'est pas question ici de dédouaner la didactique des causes de cette confusion, notamment pour des raisons institutionnelles qui font se mêler étroitement des acteurs d'espaces de pratiques différentes – recherche, recommandation, prescription (cf. Reuter, 1995/2005) –, sans toujours une clarification des positionnements de chacun, dont témoigne l'usage même du mot *didactique* dans des contextes et avec des acceptions différentes, parfois exclusives pourtant (cf. Reuter, 1995/2005, p. 216). Mais la confusion de fait (et, semble-t-il, entérinée assez facilement par les contempteurs de la didactique, pour faciliter leur rejet global de toute une tradition de recherche critique sur l'enseignement) ne doit pas justifier une confusion de droit. Comme il n'est ici question que des recherches en didactique, rappelons que ce choix de concevoir le texte littéraire comme *document* procède d'une logique théorique que Françoise Ropé, particulièrement, a très clairement justifiée (cf. *supra*, p. 82).

Reste que cette approche a pu être un facteur de minoration du littéraire dans les recherches didactiques, du moins dans sa version humaniste centrée sur les *œuvres*. Il en est un autre qui caractérise cette approche : le développement, dans les années 1980 des travaux sur les typologies textuelles ou discursives (pour une analyse critique, cf. Filliolet, 1987 ; Chiss, Filliolet, 1995 ; Schnewly, Bronckart, Pasquier, Bain, Davaud, 1995) a pu faire passer au second plan d'autres dimensions des textes effectivement lus et produits, notamment axiologiques ou esthétiques, et a surtout pu amener à concevoir le texte à lire ou à produire comme le représentant d'une catégorie abstraite : travailler le *récit*, par exemple (dont Barthes, 1966/2002, p. 828, dit qu'il « se moque de la bonne et de la mauvaise littérature »), c'est penser une organisation structurelle textuelle qui ramène les œuvres lues à une catégorie perçue comme identifiable et c'est cette catégorie qui devient objet de savoir ; ou encore travailler l'*argumentation*, c'est penser la dimension discursive d'une œuvre dans une perspective qui instaure un savoir englobant, identifié comme premier (cf. Boissinot, 2000 ; Sitri, 2003).

La configuration théorique de la didactique qui veut penser la matière « français » dans son ensemble a engendré enfin une réévaluation de l'approche de la langue à tous les niveaux scolaires, quand une conception traditionnelle de la matière voit précisément dans l'opposition entre enseignement de la langue et enseignement de la littérature une partition curriculaire stable et pertinente (cf. Daunay, 2003b [doc. 16]). La relation entre langue et littérature n'est pas qu'une question d'enseignement (elle interroge la notion même de littérarité : cf. Philippe, 2002), mais elle trouve là une réelle importance (cf. les mises au point de Chiss, David, 1999 ; Chiss, 2004b). Pensée comme naturelle quand l'apprentissage de la littérature et de la langue concouraient aux mêmes finalités éducatives (civiques, morales, voire nationales) ou quand les approches des textes littéraires et des faits de langue étaient intimement liées par une conception du texte comme manifestation d'une langue parfaite (qui justifiait à la fois l'usage des textes littéraires dans l'apprentissage initial de la langue et l'étude de la langue dans l'explication de texte), cette relation devient différente quand ces deux présupposés sont mis à mal. Quand la littérature ne s'impose plus comme référent naturel de la classe de langue et que cette dernière, dans un mouvement concomitant, est réévaluée comme centrale dans l'approche des textes et des discours, littéraires entre autres (ce que favorisent d'ailleurs les recherches structurales, auxquelles la linguistique donnait une assise « scientifique »), il est assez naturel qu'un des effets dans les recherches soit une minoration du littéraire en tant que tel. Il faut par ailleurs lier à l'extension du corpus des textes à lire et à écrire l'ouverture à d'autres pratiques de la langue, qui explique le développement des recherches sur l'oral (pour une synthèse, cf. Nonnon, 1999) qui a contribué elle aussi à une minoration du littéraire dans

les approches didactiques (cf. par exemple Simard, 1997 ; Séoud, 1997 ; Chiss, David, 1999)<sup>11</sup>.

On a pu parfois critiquer ces réflexions en les considérant comme les signes d'une conception communicationnelle, instrumentale ou fonctionnelle de la langue, que ce soit dans les pratiques de classe ou dans les approches didactiques (cf. Monique Lebrun, 1997 ; Brillant-Annequin, Massol, 2005 ; Marcoin, 1992), mais une telle conception n'a jamais été dominante en didactique du français, au moins pour ce qui est de la langue maternelle<sup>12</sup> et si l'on a pu parfois, comme y invitait d'ailleurs une certaine vulgate des études littéraires, distinguer textes fonctionnels et littéraires, langue de communication et langue littéraire (de Benamou, 1971, à Sève, 1996, par exemple), une telle partition a souvent été contestée dans les approches didactiques (de Fayolle, 1975 à Chiss, David, 1999, par exemple) et l'introduction (tardive) de la notion de *littéracie* dans les recherches francophones est un symptôme de cette approche, en ce que le concept permet de penser la continuité des apprentissages de la langue et de la culture (Chiss, 2004b ; cf. Barré-De Miniac, Brissaud, Rispail *dir.*, 2004).

Toujours est-il que l'ensemble de ces aspects a contribué à minorer la place du littéraire dans l'approche didactique de l'enseignement du français et a pu susciter ce que l'on peut appeler une « réaction des littéraires » au sein de la didactique (Monique Lebrun, 1997). C'est là une deuxième approche, conçue comme complémentaire ou alternative, à l'approche de l'unité de la matière « français » par les textes et les discours : envisagée comme discours spécifique, la littérature devient alors un objet à penser dans sa spécificité à tous les niveaux d'étude, dès le primaire – où le texte littéraire a toujours eu une place de choix (cf. Romian, 1972 ; Reuter, 1996b) mais, a-t-on pu dire, « dans l'ignorance de son propre statut » (Marcoin, 1992 ; cf. Fraisse, 1985). D'où la constitution d'une « didactique de la littérature » comme champ de recherche spécifique, destinée à compenser la minoration du littéraire dans une approche globale de l'enseignement du français, même si toutes les recherches sur la littérature ne s'en réclament pas, pour continuer à supposer possible de telles approches dans une « didactique du français ». Les travaux qui pensent l'enseignement de la littérature en même temps dans sa spécificité et dans la continuité des niveaux scolaires s'articulent aux questions de la lecture et de l'écriture littéraires (cf. *infra*, les points qui leur sont consacrés, respectivement p. 107 et p. 112) et interrogent essentiellement la possibilité du développement chez l'élève d'un rapport esthétique au texte qui passe, outre les dimensions cognitives qu'institue un rapport distancié au texte, par la réévaluation de la part subjective dans l'approche des textes (où ne sont pas minorées les questions du goût, du plaisir, de l'émotion, des valeurs...), mais aussi celle de la dimension culturelle (où la dimension patrimoniale, sans être réifiée, est interrogée).

Certains travaux récents de cette tendance (Jaubert, Rebière, Bernié, 2003 ; Jaubert, Rebière, 2002b ; 2004) ont pour finalité de décrire une « communauté discursive » spécifique, celle de la classe de littérature, en référence aux manières de penser, de parler, d'agir d'une communauté lettrée (écrivain ou critique) : cette conception, évidemment, instaure une possible coupure entre les approches de la langue et de la littérature, dès le primaire et entre bien en concordance avec les données institutionnelles actuelles en France, où la littérature apparaît, dès l'école primaire, comme un « champ disciplinaire » (pour une réflexion sur les implications de cette constitution de la littérature comme « discipline », cf. Bishop, Ulma, 2006 ; Louichon, 2006).

Une telle réévaluation du littéraire au primaire a du reste fait l'objet récemment de nombreuses recherches spécifiques à ce niveau scolaire, qui ne se pensent pas dans un

11. Même si une réflexion sur le lien entre l'oralité et la littérature peut contribuer à penser l'articulation de l'approche didactique de l'oral et de la littérature : cf. Clermont, Schneider *dir.* (2006).

12. La problématique de la didactique du français langue seconde ou étrangère, pour être un peu différente de ce point de vue, pose les relations entre langue et littérature dans des termes proches : pour une revue des conceptions du lien entre classe de langue et littérature, cf. Peytard (1982 ; 1988) ; Peytard *dir.* (1982) ; Papo, Bourgain (1989) ; Séoud (1997) ; Albert, Souchon (2000).

cloisonnement des niveaux mais permettent d'interroger la manière dont actuellement les instructions officielles distribuent les configurations disciplinaires du rapport au livre et des conceptions du lecteur (Privat, Vinson, 1999). Elles envisagent à la fois la logique d'une continuité des apprentissages au long du cursus scolaire et la spécificité du primaire dans la construction de l'approche des textes littéraires, qui ne sont plus pensés comme auxiliaires de l'apprentissage de la langue, de la lecture ou de l'écriture, mais comme un objet spécifique à construire didactiquement.

Il faut encore souligner le rôle de la scolarisation de la littérature de jeunesse (Beaude, Petitjean, Privat *dir.*, 1996) dans la réflexion sur la continuité des apprentissages du littéraire à tous les niveaux scolaires. Cette scolarisation, que certaines recherches didactiques ont favorisée depuis longtemps (cf. *ÉLA* n° 52, 1983 ; *Pratiques* n° 47, 1985 ; *Recherches* n° 7, 1987 ; Poslaniec, 1992) en même temps que l'important développement de ce secteur éditorial, doit beaucoup aussi aux approches militantes des promoteurs de la lecture qui ont permis de penser les liens entre les lieux divers de lecture dans l'école, à l'intérieur ou hors de la classe (cf. Poslaniec, 1992 ; Butlen, 1996 ; Lorant-Jolly, 1999), mais aussi entre l'école et l'extérieur (cf. Poslaniec, 1990) en proposant des animations autour de la lecture des ouvrages pour la jeunesse. Le développement des recherches didactiques sur la littérature de jeunesse est néanmoins assez récent (cf. *Le Français aujourd'hui* n° 149, 2005 ; voir l'état des lieux des recherches que fait Sylviane Ahr, 2005, p. 298 *sqq.*) et n'occupait encore récemment qu'une place congrue, semblable d'ailleurs au faible espace qu'elle occupe dans les recherches universitaires (Foucault, 2003 ; Marcoin, 2005), malgré les travaux anciens de Marc Soriano (1975 ; 1977) ou de Daniel Blampain (1979) par exemple.

### **Qu'est-ce que la littérature ?**

L'introduction de la littérature de jeunesse<sup>13</sup> dans les classes et son analyse dans les recherches didactiques interrogent bien sûr son appartenance à « la » littérature (cf. Porcher, 1983 ; Poslaniec, 1992 ; 2002) et toutes les recherches fondatrices sur la littérature de jeunesse ne manquent pas de poser la question, le complément de détermination posant finalement qu'il pourrait s'agir au mieux d'une pré-littérature, au pire d'une sous-littérature – question qui se pose aussi bien pour la *paralittérature* (cf. *Pratiques* n° 50, 1986 ; n° 54, 1987), même si, pour la littérature de jeunesse comme pour les autres formes de littérature, les hiérarchisations culturelles fonctionnent aussi bien (Darras, 1993). Ressurgit par ailleurs la question du corpus scolaire quand, dans un même ouvrage (Noël-Godreault, 1997), on peut désigner par littérature de jeunesse, conformément aux extensions ou restrictions possibles du mot *littérature*, aussi bien toute la « production écrite pour la jeunesse », y compris les textes d'information (F. Gervais, 1997), qu'une catégorie restreinte de textes, à l'exclusion de ces derniers (Thérien, 1997).

Mais on retrouve surtout, avec la littérature de jeunesse, une problématique qui occupe l'attention des didacticiens depuis le début : le difficile passage d'un *corpus* à un *concept*. Roland Barthes signalait, dans sa réflexion sur les manuels de littérature (le « Lagarde et Michard », en l'occurrence), la manière dont ils pratiquaient la « censure [...] du concept même de littérature, qui n'est jamais défini en tant que concept, la littérature dans ces histoires étant au fond un objet qui va de soi et qu'on ne met jamais en question pour en

---

13. Il est d'autres dénomination pour cette littérature, appelée plus souvent, autrefois, littérature enfantine, ou littérature *pour* la jeunesse, etc. L'expression *littérature de jeunesse* est aujourd'hui devenue la plus courante, sous l'influence notamment de Soriano (cf. Soriano, 1975, p. 15).

définir, sinon l'être, tout au moins les fonctions sociales, symboliques ou anthropologiques » (Barthes, 1971b).

Or le problème demeure entier si l'on ne prend pas la peine de proposer une définition de la littérature qui ne soit pas faite à l'aune des pratiques savantes (réservée aux niveaux scolaires supérieurs), et de définir les « fonctions sociales, symboliques ou anthropologiques » dans le cadre d'un continuum qui pense le développement de l'élève plus qu'un corpus reconstitué de fait (cf. Martin, 1996). La difficulté est donc grande pour les didacticiens qui veulent penser la littérature comme concept dans le cadre d'un cursus scolaire, hors de toute exclusion *a priori*.

Mais ils ne sont pas les premiers à avoir dû éprouver cette difficulté : on a rappelé *supra* (p. 74) la particularité du statut ontologique du concept de *littérature*. Si à peu près tout le monde aujourd'hui s'entend sur le fait que l'on ne saurait définir « la » littérature sans, par une telle décision, exclure une partie des textes que d'autres définitions incluraient, il n'empêche que le mot fonctionne et est constamment utilisé, sans que soit toujours précisément défini ce dont on parle, sans même que soit toujours prises en compte les « hésitations et tensions lexicales » (P. Aron, Viala, 2005, p. 10) que recèle l'usage du terme *littérature*, notamment en raison de l'extension du terme à des œuvres d'avant la naissance du mot et dont certaines ne relèveraient pas spontanément du corpus que le mot, dans son acception actuelle, peut désigner... Certes, Danièle Sallenave (2001, p. 146 *sq.*), posant la question : « Qu'est-ce en effet que la littérature ? »<sup>14</sup> peut répondre sans aucune hésitation : « Une *conscience* qui s'expose dans l'épreuve singulière du monde, qui met en scène dans son langage propre la diversité possible des expériences humaines : ce qu'on appelle un auteur ». Mais on a peine à fonder un enseignement sur une telle définition, que Clarac notamment déjà avait (re)donnée, sans que resurgissent toutes les questions posées par quelques décennies de théorie littéraire (et déjà par Lanson) et sans que l'on interroge le présupposé d'une telle définition qui a pour elle d'être à peu près bicentenaire, mais qui souffre aussi de cette relative nouveauté ou ancienneté, au choix (pour une réflexion récente sur la notion « moderne » de *littérature*, outre l'ouvrage de Rancière, cf. Maingueneau, 2006)...

Mais au moins faut-il répondre à la question suivante : « Pour l'école, qu'est-ce que la littérature ? » (Goldenstein, 1983, p. 4). On sait que la question peut paraître redondante, dans la mesure où l'école est précisément posée par certains comme le lieu institutionnel qui permet la « définition » de la *littérature* (Reuter, 1985 ; cf. Barthes, 1971b ; Porcher, 1983). Le lien entre école et littérature a souvent été posé au début de la didactique, dans une critique idéologique de la littérature, que ce soit pour interroger la construction même du concept (cf. Kuentz, 1972) ou la délimitation du corpus et le lien entre la postérité d'un auteur et son traitement scolaire : en un mot, est-ce le manuel scolaire qui fait la célébrité d'un auteur, ou sa célébrité qui justifie sa place dans un manuel ? (Halté, Petitjean, 1974 ; Fraisse, 1997 ; 1999 ; cf., à propos du primaire, Fraisse, 1985) Plus fondamentalement, à cette époque, Renée Balibar (1974) a décrit le rôle institutionnel de l'école dans la détermination des effets esthétiques littéraires et du fonctionnement idéologique de la littérature – mais sans réelle postérité didactique, malgré des références récurrentes à ses ouvrages dans des écrits didactiques, hormis plusieurs travaux de Jean-François Massol (rassemblés dans Massol, 2004).

Si les premières réflexions didactiques se fondent sur une conscience d'une solidarité entre littérature et enseignement de la littérature, cela n'a pas amené de réelles recherches qui interrogent la nécessité de cette solidarité du point de vue didactique. Autrement dit, cette solidarité, vue comme une manifestation du caractère idéologique de la littérature, n'interrogeait pas l'école pour elle-même dans la constitution de l'objet d'enseignement.

14. On sait que la question a été posée par quelques illustres théoriciens, avec quelques réponses diverses : Du Bos (1945) ; Sartre (1948) ; Barthes (voir l'analyse que fait Gilles Philippe, 2002, p. 215, de ses positions successives) ; Eagleton (1983/1994)...



Un autre regard était possible, en utilisant l'approche de Chervel quant aux disciplines : la littérature, comme la grammaire, n'aurait eu de sens que comme discipline d'enseignement, créée dans, par et pour l'école (cf. Laurent, 1999). Mais l'approche essentiellement critique de l'enseignement de la littérature, adossée aux études littéraires qui précisément niaient la légitimité de la conception scolaire de la littérature, n'a pas permis d'emprunter cette voie. Pourtant, comme l'écrit Jean-Claude Larrat (1993, p. 118) :

Sans aller aussi loin qu'André Chervel dans l'affirmation de l'autonomie des disciplines scolaires, on devra admettre que l'examen de ce qui est enseigné sous le nom de « littérature » (ou de « belles-lettres », de rhétorique, etc.) est au moins aussi important pour le didacticien que celui des résultats fort mal assurés de la théorie littéraire dans ses efforts pour répondre à la question : « Qu'est-ce que la littérature ? »

Mais le risque est alors grand (que note Goldenstein, 1983) d'une définition circulaire comme celle-ci : « La littérature scolaire est ce qui est reconnu comme faisant partie du corpus "littérature" par l'école, et conjointement le mode de consommation de ce corpus. » (Goldenstein, 1983, p. 4). Au moins, la question, posée en ces termes, a le mérite de la restriction aux limites de l'école et permet à la didactique de s'affranchir d'une définition globale de l'objet.

C'est ainsi certains didacticiens à tenter de penser la définition de la littérature en tant que matière d'enseignement, au risque évidemment de se voir reprocher de trop simplifier la question. C'est là sans doute que l'approche didactique de la littérature trouve à la fois sa légitimité théorique et son point faible pratique. Ne pouvant en effet importer en son champ aucune définition qui soit fondée en théorie par aucune discipline actuelle, pas même la théorie littéraire (cf. Compagnon, 1998), elle se doit pourtant de poser l'existence d'un objet enseignable, dont le statut est loin d'être clair, aussi bien pour les élèves (Fraisie, Mouralis, 2001) que pour les didacticiens (cf. Thérien, 1996).

Encore n'est-il pas toujours clair si cette définition est destinée à dénaturiser l'objet ou à le renaturaliser : la position de Thérien et celle de Dufays, Gemenne, Ledur, par exemple, s'opposent sur ce point. Constatant qu'« il n'est guère possible à la didactique de la littérature de faire l'impasse sur une définition du littéraire » Michel Thérien (1996 ; 1997) en propose une, faite de propositions sous la forme « le texte littéraire *est...* », qui risque (même si l'auteur signale la difficulté de définir des frontières franches entre le littéraire et le non littéraire) de ne faire que rappeler les questions déjà anciennes qui contestaient chacune des propositions (il en est de même pour Séoud, 1994, qui décrit ce qu'il appelle, avec d'autres, le « discours littéraire »). Différente est l'approche de Dufays, Gemenne et Ledur (1996/2005), qui se contentent de poser qu'« il reste permis de penser que certaines définitions peuvent être provisoirement plus aptes que d'autres à emporter l'adhésion dans le champ scolaire » : une telle position restreint l'approche mais a en même temps le mérite de ne pas distinguer une définition de la littérature de ses possibilités d'enseignement (cf. Dufays, 1999c).

Il ne faut pas s'étonner qu'aucun consensus ne se dessine – même si l'on en reste à la dimension strictement scolaire – dans les tentatives régulières de définir la littérature. Celle-ci peut se caractériser par son caractère *polysémique*, sa dimension *culturelle*, sa finalité de *plaisir* (Séoud, 1994) ; par « son caractère à la fois lectural et scriptural, son caractère graduel et son caractère ambivalent et ouvert, ancré dans une pratique double de la stéréotypie » (Dufays, Gemenne, Ledur, 1996/2005) ; par le fait que « pour "nous", un texte littéraire d'abord un texte qui touche, qui, de quelque façon que ce soit, dérange, *trouble* son lecteur, l'*affecte* en quelque région le plus souvent secrète de lui-même » (T. Aron, 1987) ; par la reconnaissance du texte littéraire « à sa polysémie, à sa régularité de forme, à son intertextualité et à son ouverture sur l'imaginaire » Thérien, 1997) ; par le caractère « réticent » ou « proliférant » des textes littéraires (Tauveron, 1999a) ; par trois constantes : « travail de la forme », « communication différée », « destination aléatoire » (P. Aron, Viala, 2005), etc. La plupart des définitions (mais pas toutes...) prennent la

précaution de préciser qu'il s'agit là d'une définition partielle, provisoire, opératoire, qui ne prétend pas clore le débat sur ce qu'*est* la littérature, mais ne prennent presque jamais la peine d'interroger ce qui, pour chacun des termes employés dans ces définitions, fait débat, depuis parfois longtemps.

Quant à l'objet enseignable, une telle tension ne peut que faire naître des dissensions : pour illustration, on peut comparer ces deux définitions, concernant l'enseignement des grandes classes du secondaire :

Il s'avère que bien souvent, les élèves, en difficulté devant un texte, font l'économie de le considérer comme objet à étudier et réagissent en tentant de le ramener à un discours purement informatif et référentiel, directement branché sur le même « réel » que celui qu'ils ont l'impression (et la certitude) de vivre dans leur expérience quotidienne, et justiciable, comme lui, des vérités reconnues du sens commun. Dans ces conditions, le texte littéraire [est] tant bien que mal réduit au décalque (plus ou moins tarabiscoté) de l'environnement de l'élève. [Veck *dir.*, 1988, p. 21].

[...] Concevoir la lecture littéraire comme éminemment liée à la vie [...]. Il [le maître] amènera les élèves à lier leurs lectures, entre elles, par elles, avec elles, aux connaissances sur le monde et la vie. Il construira ainsi l'intertextualité et l'encyclopédie, fondement de la lecture littéraire et du plaisir de lire. [Thérien, 1997, p. 2].

Cette opposition dessine une claire dichotomie dans la conception de la littérature et de son enseignement, qui ne fait que reprendre une opposition séculaire – à la naissance même de la matière « français » au lycée, en France, l'opposition est forte entre les tenants d'une position *réaliste* (dont Lanson est le représentant) et une approche *spécialisée* (cf. Jey, 1998 ; Privat, 1996).

Toutes les définitions de la littérature scolaire reposent donc sur des postulats qui sont, en quelque sorte, *ad hoc* et renvoient à une *pratique* telle qu'elle est pensée par chacune des approches didactiques qui en justifient la définition. Comme le dit Thérien (1997, p. 23) : « "L'œuvre littéraire" est un véritable objet didactique à définir dans le sens où c'est à l'institution scolaire et à la noosphère didactique, telle qu'on peut la concevoir à partir des propositions de Chevallard (1985/1991), qu'en incombe la tâche ». Il faut ajouter, en l'absence d'un consensus sur un « "modèle didactique" de la littérature » (Reuter, 2004c), qu'il est à définir à chaque fois...

### ***Des connaissances sur les pratiques des élèves***

Une manière pour la didactique de penser la question de l'enseignement de la littérature a été d'articuler les questionnements qu'il suscitait à des savoirs sociologiques ou ethnologiques sur les pratiques de lecture et d'écriture. Assez largement ignorées des études littéraires universitaires, ces connaissances ont très tôt contribué à façonner un discours didactique cohérent sur les possibles écarts entre les pratiques scolaires de la littérature et les pratiques sociales effectives des élèves et de leurs familles (cf. Reuter, 1985 ; P. Delcambre, 1987).

Au moment où Thomas Aron (1984, p. 33) suggérait un écart entre le rejet de la lecture dite « référentielle » dans les études littéraires et son importance dans la pratique majoritaire des lecteurs (« À partir du moment où l'on prendra mieux en compte la lecture *réelle*, il y a tout à parier que celle-ci se révélera, dans la plupart des cas, bien plus "référentielle" que celles des poéticiens, et référentielle au premier degré »), Jacques Leenhardt et Pierre Józsa (1982) fondaient cette intuition sur une enquête précise : rendant compte de la réception de deux romans par des publics, hongrois et français, ils mettent en lumière que les modes d'approches ne concordent pas avec les conceptions valorisées par les théories alors dominantes de la littérature, que l'école promeut. André Mareuil, dès 1971, par une enquête de grande ampleur, montrait l'écart entre les attentes de l'école et les pratiques de lecture des jeunes scolarisés (du primaire au lycée). D'autres enquêtes

sociologiques ont par ailleurs rendu compte des pratiques de lecture de milieux sociaux divers : les jeunes travailleurs (Robine, 1984), les adolescents (Singly, 1989), divers publics (Poulain *dir.*, 1993), les lycéens (Baudelot, Cartier, Detrez, 1999). Plus généralement, des études quantitatives sur les pratiques culturelles (cf. les études régulières menées par le ministère français de la culture depuis 1973 : Donnat, Cogneau, 1990 ; Donnat, 1999) et des études sociologiques qualitatives sur les pratiques scolaires (particulièrement Lahire, 1993a) ou non scolaires (par exemple Lahire, 1993b ; 2004), ainsi que des approches historiques (notamment Roger Chartier *dir.*, 1985) ont renouvelé les approches des années 1970. Des approches sur les pratiques d'écriture « ordinaire », ethnologiques (Fabre *dir.*, 1993) ou didactiques (Dabène, 1987 ; 1990 ; *Lidil* n° 3, 1990) achevaient de tresser un écheveau théorique qui permettait à la didactique d'interroger le rapport à la lecture des milieux sociaux diversifiés qui fréquentent l'école et les médiations possibles entre une culture littéraire scolaire les pratiques « ordinaires » (cf. Privat, Vinson, 1986 ; Privat, 1993 ; 1995 ; Privat, Reuter *dir.*, 1991) ; c'est dans une telle optique que prend tout son sens une interrogation fondamentale sur les liens (en tension) entre les lectures scolaires et privées (cf. Burgos, 1993 ; Demougin, Massol *dir.*, 1999) ou entre les approches de la lecture au sein de l'école et des bibliothèques publiques (de Ronsin, 1977 à Anne-Marie Chartier, 2004), interrogation que posait Nicole Gueunier en 1980.

Ces recherches n'ont pas peu contribué à faire apparaître l'excès de formalisme dans le traitement scolaire des textes littéraires, en rupture avec les pratiques réelles des élèves, mais ont surtout permis d'asseoir la critique de la naturalisation des pratiques scolaires de la littérature, qui apparaissaient en fait comme le calque d'une pratique lettrée, instituée seule *pratique de référence* de la lecture scolaire des textes littéraires. Un tel souci de dénaturalisation est à l'origine des enquêtes didactiques récentes sur les pratiques extrascolaires des élèves (cf. Massol, 1999 ; Penloup, 1999 ; 2000 ; *Repères* n° 23, 2001) : non qu'il s'agisse de fonder les pratiques scolaires sur les pratiques extrascolaires, mais l'objectif est de penser leur rapport (cf. Guernier, 2004). Un tel projet théorique ne crée pas d'emblée un consensus : il est toujours possible, comme le voulait Bernard Veck (1988, p. 99), dans son souci de reconnaissance et de caractérisation d'une discipline littéraire au lycée, de considérer comme « nécessaire, dans la mesure où l'existence d'une discipline littéraire est reconnue, de la distinguer clairement, sans jugement de valeur, des lectures extrascolaires » ; mais il est possible aussi, comme le suggère Marie-Claude Penloup (1999), de penser la prise en compte des pratiques extrascolaires des élèves dans la construction de situations d'apprentissage, en prenant soin d'éviter, précise l'auteure, diverses dérives possibles qu'un tel choix peut engendrer<sup>15</sup>.

### ***Que connaît-on des pratiques d'enseignement et de la discipline enseignée ?***

Concernant les connaissances construites par la didactique, il est nécessaire d'évoquer les descriptions des pratiques effectives d'enseignement et de la configuration du *français tel qu'on l'enseigne*, pour reprendre le titre de l'ouvrage de Frank Marchand (1971), qu'on a pu (cf. J. Hébrard, 1995) considérer comme le premier ouvrage de didactique. L'apport de cet ouvrage fut considérable à la didactique en ce qu'il permit de fonder les réflexions théoriques sur une analyse objective des pratiques. Mais il n'eut pas une grande postérité en matière de recherches sur les pratiques enseignantes, singulièrement pour ce qui est de l'enseignement de la littérature. Les recherches didactique sur la littérature sont,

15. Il faut évoquer ici les recherches sur l'influence du modèle scolaire sur certains genres sociaux extrascolaires (cf. l'article fondateur d'Abastado, 1981).

historiquement, essentiellement théoriques et rarement empiriques et ce n'est que depuis peu que des descriptions de pratiques (d'élèves et d'enseignants) se développent (cf. Pastiaux-Thiriat, 1997 ; Dufays, 2001a ; Daunay, Dufays, 2007 [doc. 18]).

Les travaux des équipes de Bernard Veck sont de ce point de vue importantes : par l'analyse de copies d'élèves (Veck *dir.*, 1988), de déclarations d'un panel d'enseignants sur leurs conceptions de la matière (Veck *dir.*, 1994), de quelques pratiques de classes (*ibid.*), de listes proposées par les enseignants au baccalauréat (notamment, Veck, Robert-Lazès, Robert Marc, 1996), il est possible de se faire une idée, au-delà des prescriptions et des recommandations, de ce qui s'enseigne effectivement. Or Bernard Veck (dans Veck *dir.*, 1994, p. 205) observe la permanence d'une « configuration traditionnelle » (expression utilisée « par commodité, et sans que pour autant l'adjectif prenne un sens péjoratif ») qui « continue à se manifester et à organiser plus ou moins [...] les dispositifs et les activités disciplinaires. ». Voici comment il la définit (p. 205 *sq.*) :

Elle se signale par l'attention portée au patrimoine, c'est-à-dire à un corpus défini comme porteur des valeurs (esthétiques, morales) dans lesquelles se reconnaît (ou est censée se reconnaître) la communauté culturelle française. Selon une telle conception, les textes comportent un certain sens stable (qui les fait élire au nombre des textes patrimoniaux) référé à l'instance auctoriale comprise comme garantie de sa prévalence et de son univocité (c'est « ce qu'a voulu dire l'auteur »). Dans ces conditions, la collection des textes canoniques peut s'enseigner : il suffit que l'explication lève pour les élèves les obstacles à la saisie de ce que contient chaque texte ; à l'issue de cette opération, la communication peut s'établir directement avec la voix (celle de l'auteur texte, relayée le cas échéant par celle du professeur) énonçant les leçons transhistoriques dont les jeunes esprits feront leur profit, ce qui suppose notamment que les traits caractéristiques de l'humain sont compris comme permanents. Dans cette configuration, les valeurs reconnues comme fondatrices déterminent et le corpus et la méthode pour étudier les œuvres qui en font partie.

Cette présentation, pour n'être pas « péjorative », n'en laisse pas loin le goût d'un jugement de valeur, surtout quand est mis, en regard de cette description, « le soupçon que fait peser depuis plusieurs décennies sur la stabilité du sens l'avancée des sciences du langage et des sciences humaines » (*ibid.*, p. 206). Mais ce constat, issu de recherches sur les pratiques effectives, permet de voir quelques traits permanents de la « culture disciplinaire », que 40 ans d'approches nouvelles de la littérature et 20 ans de recherches didactiques (Veck écrit en 1994) semblent n'avoir pas modifié sensiblement. D'où ce constat d'une « forte cohérence » de la culture disciplinaire traditionnelle, « qui sans doute explique la résistance au nouveau ».

L'écart entre les recherches actuelles et la discipline traditionnelle apparaissent alors : « Par là, c'est l'édifice disciplinaire entier qui est concerné. Les approches contemporaines de la littérature, quand elles ne les rejettent pas, n'abordent sans de multiples précautions théoriques et méthodologiques des notions comme celles de “valeurs”, d’“auteur”, d’“intentionnalité”, etc. » (p. 206). Concernant les pratiques enseignantes, le constat ici semble le même qu'aux débuts de la didactique, quand la recherche interrogeait la littérature enseignée à partir des manuels (cf. *supra*) : l'écart se creuse entre les conceptions théoriques issues des études littéraires universitaires et l'enseignement de la littérature. Mais qu'une certaine conception traditionnelle de la littérature perdure peut s'expliquer au moins autant par la difficulté de cerner les savoirs nouveaux (construits par les disciplines qui prennent la littérature pour objet ou par la didactique) que par le rôle structurant de la tradition disciplinaire dans la constitution des objets d'enseignement, qu'il s'agisse des savoirs en jeux ou des méthodes mises en œuvre (cf. Chervel, 1988/1998).

Constatant que, dans le domaine de l'enseignement de la littérature, « l'analyse des pratiques enseignantes [...] demeure encore peu développées », Marie-Françoise Chanfrault-Duchet (2001) proposait un programme de recherche sur cette dimension : plusieurs travaux vont dans ce sens, comme ceux de Christophe Ronveaux et de Jean-Louis Dufays (2006), de Catherine Tauveron (2005, par exemple), de Pierre Sève (2005). D'autres travaux ont cherché à déterminer les représentations qu'ont les enseignants de la

littérature ou de son enseignement (cf. Duquesnes, 1994 ; Veck *dir.*, 1994 ; Beaudrap *dir.*, 2004)<sup>16</sup>, mais c'est l'analyse des corpus en usage dans les classes qui a le mieux tenté de cerner la littérature effectivement enseignée. Comme dans les autres études qui cherchent à décrire les pratiques enseignantes, plusieurs enquêtes montrent toutes une réelle stabilité du corpus des œuvres littéraires travaillées en classe dans le primaire (Marchand, 1971 ; Marchand *coord.*, 1987 ; Verrier, 1974), dans les premières années du secondaire (Manesse et Grellet, 1994 ; Charpentrat, Fournier, 1999) ou dans les dernières (Veck *dir.*, 1994) ; les examens donnent une idée des « valeurs sûres » (Lancrey-Javal, 1995), comme l'ont montré les enquêtes sur les listes du baccalauréat en France (de Besenval, 1982 à Veck, Robert-Lazès, Robert, 1996). De telles observations des pratiques effectives des enseignants vont contre l'idée que le canon est en voie d'extinction (cf. Milo, 1986) : comme le note Élodie Martin-Christol (2005), on observe un certain écart entre l'ouverture relative prônée par les instructions officielles et la stabilité du corpus déclaré par les enseignants dans les enquêtes (pour une vision différente, concernant le Québec : cf. Dezutter, 2004). Cette stabilité du corpus n'est pas indépendant semble-t-il, de la formation des enseignants et, en France, des concours de recrutement (dont les programmes ont fait l'objet d'enquêtes : Thiesse, Mathieu, 1981 ; Fraisse, 2004) : il est difficile de dissocier « le cursus universitaire, les concours de recrutement et les instructions officielles des lycées : le corpus de textes est sensiblement identique ; c'est le patrimoine littéraire présenté dans sa classification "naturelle" » – en siècles, en auteurs et en genres (Ropé, 1994).

À ces analyses des pratiques ou des textes en usage dans les classes s'associe la volonté de mettre à distance les pratiques ou les conceptions de l'enseignement de la littérature dans l'espace francophone par des comparaisons avec d'autres traditions (cf. la première partie de Chanfrault-Duchet *dir.*, 1997 ; *Repères* n° 32, 2005), par l'analyse comparative des programmes d'enseignement francophones dans une perspective synchronique (*Enjeux* n° 43/44, 1999 ; *Pratiques* n° 101-102, 1999) ou diachronique (*Enjeux* n° 43/44, 1999 ; Petitjean-Privat *éd.*, 1999)<sup>17</sup>.

16. Parallèlement à des enquêtes sur les représentations des élèves : Rouxel, 1996 (p. 57 *sqq.*) ; Béguin (1982) ; Massol (1999)...

17. Il faut ici noter que c'est l'approche historique qui permet surtout cette mise en perspective. Sur ce point, cf. *infra*, p. 159.

## Chapitre 3. Penser les pratiques d'enseignement de la littérature

Dès le début de la didactique, l'analyse critique de la tradition de l'enseignement de la littérature se conforte de propositions didactiques nombreuses, qui sont essentiellement marquées par la volonté d'inscrire dans les pratiques des *savoirs* nouveaux, qui fondent des méthodes différentes d'approche des textes. Mais le développement comme le foisonnement des études littéraires ont engendré comme une inflation de savoirs disponibles, et partant de recherches didactiques, sans que ces savoirs – construits au sein de la didactique ou empruntés à d'autres disciplines – aient toujours un statut clairement identifié de savoirs destinés à la pratique d'enseignement ou à la réflexion didactique (des chercheurs comme des enseignants).

Si les savoirs à enseigner ont pu focaliser l'attention des didacticiens, ainsi que les méthodes d'approche des textes qu'ils permettaient, ils ne font pas le tout de la réflexion didactique : d'autres finalités que les savoirs ont pu être assignés à l'enseignement de la littérature – dont la relation avec les savoirs est d'ailleurs à penser – et les approches plus tardives sur la lecture et l'écriture littéraires sont les formes d'approche de la question qui se sont le plus développées.

### *De l'emprunt à l'application des théories du texte*

Dans les premiers temps de la didactique, nombreux furent les emprunts faits aux études structurales. On a vu que la critique faite la plus fréquemment à la conception pré-didactique de l'enseignement de la littérature est sa dimension *impressionniste*, comme le dit le texte d'orientation de la DFLM (1998), qui fait écho aux analyses de Jean-François Halté (1992, p. 23) :

Il s'agit moins d'acquérir des savoirs savants certifiés que de manipuler des notions indéfinissables relevant le plus souvent d'une stylistique **impressionniste** et d'une psychologie triviale des personnages-personnes.

Les travaux diffusés en France dans les années 1960 (et souvent antérieurs) ont pu donner à penser qu'il était possible de « sortir d'approches **impressionnistes** », comme le dit encore Halté (1992, p. 30) à propos des modèles descriptifs du récit<sup>1</sup>. À cela s'ajoute le constat d'une absence de méthode claire pour l'explication des textes, revendiquée d'ailleurs explicitement, au nom de la singularité de chaque texte littéraire, par les anciennes instructions officielles. Pour illustration, voici ce qu'en dit l'inspecteur général Jacques Desjardins (1949, p. 122) : « Cette infinie variété méthodologique, suggérée par l'infinie variété des textes » n'est en rien un problème, « car une émotion littéraire véritable, comme toute émotion, crée naturellement, pour ainsi dire, l'unité dans l'esprit qui la ressent ». C'est à une telle conception, partagée par l'enseignement et certaines études littéraires, que renvoie Meschonnic (1970, p. 142) quand il écrit : « Il y a des honnêtes gens qui, au moment de parler ou d'écrire sur la littérature, au moment de l'enseigner, se vantent encore de n'avoir pas de méthode. »

Cette critique de l'absence de méthode marquait l'écart entre les pratiques d'enseignement du secondaire et les recherches universitaires (Schwartz, 1975 ; Mitterand, 1977), marquées par le développement, dans les années 1960, des études linguistiques,

---

1. Du reste, le débat vaut aussi dans le domaine des études littéraires : Compagnon (1998, p. 149 *sq.*) rappelle que dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, « la critique scientifique (Brunetière), puis historique (Lanson) polémiquait contre ce qu'elle appelait la critique impressionniste (Anatole France notamment) ». Comme le dit encore Compagnon (*ibid.*, p. 150), « à cette critique qui cultive le goût, procède par la sympathie, parle de son expérience, de ses réactions [...], on oppose la nécessité de la **distance**, de l'**objectivité**, de la **méthode**. »

sémiotiques, narratologiques, stylistiques, poétiques... – qu’elles soient ou non « structuralistes », étiquette qui, pour être le plus souvent refusée par leurs auteurs, unifiait parfois ces études dans le discours métacritique. Il y avait là, incontestablement matière à trouver des méthodes d’analyse qui pouvaient combler leur défaut dans l’enseignement traditionnel de la littérature et c’est ce qui explique leur domination dans les premières recherches didactiques sur la littérature, au moins jusqu’au milieu des années 1980 (que confirme l’étude quantitative que propose Françoise Ropé, 1990, p. 125). Ces méthodes avaient le mérite d’adosser l’enseignement de la littérature à une approche *scientifique* des textes, au risque d’une illusion scientiste très vite dénoncée d’ailleurs par la plupart des acteurs de l’époque, conscients, comme l’a écrit Georges Raillard (1977, p. 100), de la difficulté à penser un enseignement de la littérature entre « deux fantômes déchaînés : la “science”, valorisée comme on la valorise surtout en dehors des disciplines dites “scientifiques”, et, en face, le spectre de l’impressionnisme. Périlleux de s’aventurer dans cet espace difficile ».

Il y a lieu de s’interroger sur la faiblesse d’autres approches : la critique thématique par exemple (qui dominait pourtant la scène critique des années 1960), est faiblement représentée dans les recherches didactiques, sans doute parce que ses méthodes ne permettaient pas de clairement se distinguer, au moins dans une application didactique, des approches traditionnelles, comme en témoignent les reproches de paraphrase qui lui sont souvent adressés alors, dans les études littéraires (par exemple, Meschonnic, 1970 ; Alexandrescu, 1979) ou didactiques (ainsi, Reuter, 1982 ; ou, dans une approche historique, Houdart-Merot, 1998). La critique psychanalytique est encore plus faiblement représentée : l’explication est sans doute à trouver dans le risque d’une trop grande proximité, dans une application didactique où les concepts psychanalytiques ne pouvaient pas être suffisamment fermement convoqués, avec le psychologisme reproché aux approches traditionnelles des textes littéraires, mais aussi dans l’éloignement de cette approche avec la formation académique des acteurs concernés.

Le tout premier article de la revue *Pratiques* semble une illustration exemplaire de cette prédominance des études structurales qui se développaient alors : « Essai d’analyse structurale du “Chat noir” d’E. A. Poe. Pour une application pédagogique » (Halté, Martin, Michel, Petitjean, 1974). L’article se présente en deux parties, intitulées l’une « analyse structurale du récit », l’autre « application pédagogique ». Il faut encore noter deux caractéristiques de cette approche, qui sont deux réductions assumées par les auteurs : d’une part, l’étude structurale proposée consiste en « une réduction consciente de type formaliste » (p. 5 *sq.*), d’autre part, cette approche laisse de côté d’autres approches possibles, marxiste ou psychanalytique notamment, pourtant revendiquées dans l’introduction de l’article. Cette remarque sur cet article, à beaucoup d’égards fondateur d’une approche didactique de la littérature, ne consiste qu’à signaler sa représentativité dans les études de cette période, marquée à la fois par la domination de l’approche structurale et par l’applicationnisme (même si l’article prend sa distance par rapport à un « applicationnisme mécanique » – p. 24). S’établit dès lors une sorte de dichotomie entre les approches jugées impressionnistes et psychologues et les approches formalistes, qui pouvaient donner une base plus scientifique à l’approche des textes, au prix d’un réductionnisme qui, pour être sans doute provisoire dans l’esprit de ses premiers promoteurs, a pu en fait s’installer durablement dans l’approche scolaire des textes.

Non qu’il y ait un lien direct entre les approches didactiques et les pratiques scolaires. Mais faute d’avoir pensé dès le départ ce lien possible, les didacticiens ne peuvent pas ne pas se voir reconnaître un rôle dans l’applicationnisme scolaire des théories du texte qu’ils ont eux-mêmes promues : de l’emprunt (en recherche didactique) de méthodes formelles à leur application (scolaire), le pas était en effet facile à franchir. Il y a à cela au moins une raison – qui n’a pas disparu encore aujourd’hui : la distinction n’est pas toujours faite

clairement en didactique entre les savoirs *pour la recherche didactique* (qui peuvent devenir des savoirs pour la formation des enseignants) et les savoirs *pour l'enseignement et l'apprentissage*, autrement dit les savoirs destinés *in fine* à l'élève. Cette indistinction (comme peut-être celle qui s'observe parfois entre une approche théorique, autrement dit *descriptive* et une approche *prescriptive* : cf. Moirand, 1988) explique la tentation de l'applicationnisme scolaire, dont la didactique du français a très tôt fait la critique, dans le domaine de l'enseignement littéraire notamment (cf., par exemple, Verrier, 1974 ; Fayolle, 1975 ; Schwartz, 1975 ; Zuppinger, 1980), sans toujours en être innocente.

Cette critique a été réactivée particulièrement dans les années 1990 et elle n'est pas le ferment le moins important de l'intention de reconstruire une « didactique de la littérature », dans la reconnaissance des effets scientistes et technicistes de l'applicationnisme (par exemple, Michel, 1998), dont les conséquences en termes de discrimination des « nouveaux publics » scolaires ont été interrogées (*via* notamment les travaux de Baudelot, Cartier, Detrez 1999 : voir par exemple Legros, 1999 ; Canvat, 1999a ; Denis, Marcoin *éd.*, 2004) – même si l'on a là une constante des discours didactiques sur l'école, et singulièrement sur l'enseignement de la littérature, chaque nouvelle conception de l'enseignement de la littérature, par les programmes scolaires ou par les didacticiens, pouvant en quelque sorte instrumentaliser ces « nouveaux publics » pour en justifier le bien-fondé (cf. Daunay, 2003b [doc. 16]).

Mais il est certain que le risque était grand dès le départ – et il s'est vérifié plus tard dans les manuels et dans les instructions officielles, notamment – d'un surcroît de formalisme et de technicisme dans l'approche scolaire des textes littéraires et de la construction d'une nomenclature théorique, passablement hétérogène d'ailleurs, devenue (et restée encore aujourd'hui) incontournable – qu'il s'agisse particulièrement de l'analyse des structures du récit (du repérage du schéma narratif dès les premières années du primaire à l'étude structurale du récit au lycée, *via* Propp, Greimas, Barthes, Larivaille, Bremond, Adam...), des modalités de la narration (*via* la narratologie de Genette, essentiellement), des caractéristiques formelles de la poésie (*via* les nombreuses études inspirées des principes de Jakobson) ou, pour clore une liste non exhaustive, du fonctionnement du texte théâtral (*via* Ubersfeld, particulièrement).

On a vu *supra* (p. 76) comment Antoine Compagnon (1998, p. 11) diagnostiquait la rigidification scolaire de ces théories, mais aussi comment il était difficile de dédouaner la théorie de certaines de ses dérives, notamment le développement quasiment non maîtrisé de la notion de *littéarité*, qui essentialisait à nouveau la littérature, au détour d'une approche formelle et au prix d'une réduction de la littérature à sa conception « moderne ». Mais surtout, la recherche d'une *méthode* est précisément ce qui unit la théorie littéraire et l'exigence didactique : que la recherche d'une méthode d'approche des textes littéraires ne fasse pas le tout de la réflexion sur la littérature est une évidence qu'ont pu occulter les satisfactions éprouvées dans leur approche heuristique tant par les théoriciens de l'enseignement que par ceux de la littérature.

### ***Un kaléidoscope de savoirs enseignables***

Ces savoirs issus des théories du texte, qui restent encore, à quelques variations près, revendiqués aujourd'hui, fondent une analyse *interne* du texte, selon une dichotomie souvent déclinée jadis entre ce qu'il était convenu d'appeler approches *interne* et *externe*. Cette deuxième catégorie peut fédérer (parfois d'ailleurs quelque peu abusivement) les études, réalisées pour la plupart dans les années 1970, dans des domaines divers mais proches : la sociocritique (Duchet 1971), la sociologie de la lecture (Leenhardt, Józsa,



1982), la sociologie du champ littéraire (Bourdieu, 1971) ou de l'institution littéraire (Dubois, 1978), les approches marxistes de la création littéraire (Macherey, 1966) ou du fonctionnement linguistique des textes littéraires (Balibar, 1974). Sur ce fonds se développe dans les années 1980 un courant didactique qui tente de penser le texte ou la littérature dans une perspective d'inspiration sociologique (cf. Heyndels, 1980 ; Reuter, 1981a ; 1985).

Cette approche n'a pas eu le même succès scolaire que la précédente, sans doute d'ailleurs pour les raisons qui viennent d'être évoquées : elle ne facilitait pas autant que d'autres approches une application directe, en raison sans doute de la nouveauté, radicale parfois, de l'appareil conceptuel nécessaire à son approche et du marquage idéologique de ce dernier. Si de rares tentatives ont été faites pour construire là un objet scolaire cohérent (par exemple, Rosier, Dupont, Reuter, 1988/2000), ce sont surtout par des propositions didactiques disséminées que ces réflexions ont donné lieu à la description d'applications scolaires (par exemple, *Pratiques* n° 32, 1981 ; n° 38, 1983), parmi lesquelles la question de « l'objet-livre » (cf. Reuter, 1981b) a eu un succès particulier, fût-elle déconnectée des fondements théoriques qui la justifiaient. Du reste, l'objectif des réflexions didactiques sur une approche sociologique de la littérature n'était pas toujours de concevoir un savoir proprement scolaire, mais de construire des connaissances sur l'objet *littérature*, destinés à la redéfinition d'un cadre théorique didactique pour aider à la redéfinition d'une approche historique et synchronique de la littérature en classe.

Une telle approche, qui doit beaucoup au contexte idéologique de son émergence (mais pour une réactualisation de la réflexion didactique, cf. Bruno, 2004 ; Massol, 2004) ne semble pas devoir être jugée trop vite obsolète : le développement important aujourd'hui de l'analyse du discours et de son intérêt pour la littérature (cf. Amossy, Maingueneau *dir.*, 2003 ; Maingueneau, 2006) peut s'adosser aux acquis théoriques de la sociocritique (Amossy, 2003) ou plus généralement de la sociologie de la littérature (Amossy, Maingueneau, 2003) et renouveler le projet théorique de ces champs de recherche, sur un paradigme théorique différent. Il se pourrait bien que l'analyse du discours devienne une aide à la didactique d'une part pour penser la question de l'approche des textes littéraires et non littéraires, dont la distinction ne soit pas posée mais *construite* scolairement, d'autre part pour permettre de combiner les approches dites internes et externes de la littérature. Quelques propositions ont été faites en ce sens, surtout en français langue étrangère ou seconde (cf. Peytard, Moirand, 1992 ; Roulet, 1999), mais une approche didactique globale qui s'inspirerait de l'analyse du discours est encore à penser, de même que la didactisation des outils de l'analyse du discours, pour qu'elle permette effectivement, au-delà des ajustements locaux de l'enseignement de la littérature, de « reconfigurer la discipline », est encore à venir.

Du reste, Dominique Maingueneau, qui propose comme un programme didactique d'exploitation de l'analyse du discours (2003, p. 81) voit là un moyen d'éviter le « patchwork » que représentent les savoirs disponibles et potentiellement convocables pour traiter en classe le texte littéraire. La multiplicité des savoirs en jeu dans une conception de l'enseignement de la littérature a été souvent soulignée (par exemple, Halté, 1992 ; Adam, Cordonier, 1995 ; Manesse, De Peretti, 1995 ; Canvat, 2000 ; Maingueneau, 2003). Et quand bien même on les catégorise en trois grands ensembles, comme Karl Canvat (2000 ; 2005) – savoirs socio-institutionnels, formels et historiques<sup>2</sup> –, la difficulté reste de les articuler, voire d'articuler entre eux les savoirs que comprend chacune de ces catégories.

Si, comme on l'a vu, certains concepts ont pu paraître intégrateurs – tels le texte (cf. Adam, 1992), le discours (cf. Maingueneau, 2003) ou le genre (cf. Canvat, 1999b) – ils génèrent eux-mêmes des savoirs divers qui peuvent être appréhendés de diverses manières.

2. Le « retour » d'une histoire littéraire en didactique est sensible : voir par exemple, Armand (1993) ; Sivadier *coord.* (2002). cf. Béhar, Fayolle (1990).

Si l'on prend l'exemple du *genre*, il apparaît comme une notion susceptible d'approches très diversifiées : pour nous en tenir à son acception littéraire traditionnelle<sup>3</sup>, elle peut, comme le fait apparaître Nathalie Denizot (2006), relever des savoirs paradisciplinaires ou devenir un savoir disciplinaire identifié et susceptible de programmation, au primaire (par exemple, Dubois-Marcoin) comme au secondaire (notamment Canvat, 1999b), au risque de rajouter une entité abstraite aux objets scolaires, au détriment d'une approche « directe » des textes (cf. Crinon, 2006 ; Crinon, Marin, Lallias, 2006) et sans qu'une théorie unificatrice puisse permettre d'appréhender là un objet stable, ce que sa nature même interdit d'ailleurs, en raison de sa labilité historique et du fait que sa fonction de catégorisation tient sa valeur heuristique de son caractère mouvant.

D'autres concepts du reste peuvent être candidats à ce statut de concept intégrateur, comme, par exemple, les mythes (de Mareuil, 1978 à Fourtanier, 2001, notamment)... Toute nouvelle théorie est par ailleurs susceptible d'engendrer des savoirs nouveaux vite destinés à un apprêt didactique : l'exemple de la génétique textuelle est un exemple patent, des interrogations de Louis Hay (1971) aux propositions faites dans Pottier *dir.* (2006). Sans compter que, la matière « français » intégrant souvent l'analyse d'autres systèmes sémiotiques que le langage, il n'est pas étonnant que des savoirs, en général indissociables d'une pratique, prennent le statut d'enseignables dans les recherches didactiques, comme le théâtre (de Ryngaert, 1973 à Bernanoce, 2005, par exemple) ou le film (de Chaumette, 1975 à Moullec, 2005, par exemple).

La somme des savoirs disponibles et supposés pertinents pour l'approche de la littérature en classe dépasse de beaucoup l'encyclopédie personnelle de n'importe quel élève, enseignant ou chercheur – et il ne saurait être question d'en faire ici même un inventaire allégé... Ressurgit, dans ce kaléidoscope des savoirs que traite la didactique, la question de la fonction qui leur est assignée : ces savoirs ainsi convoqués ou construits au sein de la didactique peuvent avoir, sans que cela soit toujours clairement précisé, un statut de savoir enseignable ou de savoir heuristique dans une réflexion didactique sur l'enseignement de la littérature (cf. Langlade, 2000). Autrement dit, s'agit-il de savoirs pour l'élève, pour l'enseignant, pour le didacticien ? La question mériterait en fait d'être traitée en faisant la part des savoirs qui, dans une théorisation de l'enseignement de la littérature, contribuent à la compréhension des enjeux de ce dernier ou sont des objets d'une possible transposition didactique à destination des classes. Une telle mise au point systématique n'est pas encore faite dans les approches didactiques de la littérature.

## ***Les finalités de l'enseignement de la littérature***

Les premières critiques que la didactique faisait de l'enseignement traditionnel de la littérature posaient la question du *savoir* enseignable et on peut voir dans la centration sur la question des savoirs un véritable positionnement didactique qui engendre le malentendu concernant la nature de l'enseignement de la littérature. Les critiques récentes faites aux derniers programmes du lycée en France (cf. Jarrety *dir.*, 2000 ; Joste, 2002 ; *Sauver les lettres*, *Le Débat* n° 135, 2005)<sup>4</sup> croient voir là l'erreur massive de la didactique concernant

3. Alors que d'autres recherches didactiques l'envisagent dans une perspective socioconstructiviste plus large, sous l'influence croisée de Bakhtine (1979/1984) et de Vygotski (1934/1985) : cf. Schneuwly, Dolz (1997), De Pietro, Schneuwly (2003) ou Jaubert, Rebière, Bernié (2003).

4. Ce n'est pas le lieu ici de rendre compte de façon serrée de ces écrits, pour plusieurs raisons, outre le fait qu'ils ne concernent qu'une petite partie de la question ici traitée, à savoir *le lycée en France* : d'une part, ils ignorent, dans tous les sens du terme, les travaux didactiques et, quand ils parlent de didactique, n'en disent rien qui puisse sérieusement référer aux recherches dont cette note de synthèse veut rendre compte ; d'autre part, les questions qu'ils posent sur l'enseignement de la littérature sont précisément celles que pose – ou que s'est depuis longtemps posées – la didactique : la différence tient au fait que celle-ci veut étayer ce qu'elle avance d'un point de vue théorique, alors qu'on chercherait en vain, dans les écrits cités, la volonté de construire une cohérence théorique à ce qui s'apparente au discours spontané de professionnels ou d'amateurs éclairés ; enfin, et c'est là la conséquence des

la littérature, s'abstenant d'interroger les conditions mêmes qui rendent possible un enseignement : assénant que la littérature n'est pas un *savoir*, mais une *pratique* (ramenée ici à une pratique de lecture des œuvres), ils ne se soucient pas d'une compréhension de la question que pose l'enseignement d'une telle *pratique*, ou du moins négligent de s'interroger sur les raisons qui ont pu la rendre critiquable naguère. Or, comme le note Bernard Schneuwly (1995/2005, p. 51 *sq.*), « ce n'est jamais la pratique en tant que telle [...] qui devient objet d'enseignement », mais un savoir sur cette pratique. En retour, « tout enseignement vise en dernière instance toujours des savoir-faire, ou plus précisément vise à transformer la capacité d'agir dans des situations grâce à des savoirs utiles. »

La critique qu'a faite la didactique des pratiques de la littérature dans l'enseignement traditionnel reposait sur le postulat suivant : les pratiques mises en œuvre construisent (en creux la plupart du temps) des *savoirs* qui ne sont pas interrogés. Inversant la tendance et interrogeant les savoirs disponibles qui permettaient de penser autrement l'enseignement de la littérature, on a vu que la didactique s'est un temps enfermée dans cette question des savoirs, construisant alors des enseignables qui pouvaient être identifiés, au risque de négliger d'interroger comment ces savoirs modelaient eux-mêmes une pratique. Mais cette tendance s'est, depuis, assez largement renversée. Si la question des savoirs à enseigner reste incontournable dans une approche didactique (cf. Legros, 2000), elle est sous-tendue par les finalités qui en justifient la sélection et la légitimation.

La question est quelque peu circulaire et rend complexe une position qui ne soit pas une prise de position fondée sur une conception *a priori* : penser l'enseignement de la littérature peut revenir finalement à privilégier une ou quelques-unes de ses finalités attestées dans les discours (officiels ou théoriques). Or, comme l'écrit Yves Reuter (1999, p. 197) :

La variété des objectifs et finalités assignés à l'enseignement-apprentissage de la littérature est [...] impressionnante : développer l'esprit d'analyse, développer les compétences linguistiques, développer les compétences en lecture et en écriture, développer les savoirs en littérature, développer le bagage culturel de l'élève, développer son esprit critique, lui permettre de s'approprier un patrimoine, développer son sens de l'esthétique et sa sensibilité, lui faire prendre du plaisir, participer à la formation de sa personnalité...

Si on a pu, dans les recherches didactiques comparatives (cf. *supra*) faire apparaître les variations historiques, géographiques, institutionnelles (selon les niveaux ou les filières d'enseignement) des finalités de la littérature dans les programmes d'enseignement, les recherches en didactique ont aussi varié selon que telle ou telle finalité est jugée (pour des raisons théoriques souvent étayées, mais aussi parfois en fonction de jugements de valeur plus ou moins assumés, plus ou moins justifiés théoriquement) trop envahissante ou trop négligée.

Suzanne Richard (2006) observe une évolution dans les finalités évoquées dans les recherches en didactique du français, concernant le secondaire : si les finalités « d'ordre esthético-culturel » sont constantes dans les différentes périodes de la didactique (elles concernent environ un tiers des articles du corpus dépouillé), les finalités « d'ordre cognitivo-langagier » connaissent un pic (33 %) dans les années 1980-1990, ce qu'explique aisément l'influence dominante de la psychologie cognitive et des recherches sur la lecture (en général, au-delà de la question littéraire). Deux faits sont particulièrement intéressants : les articles qui évoquent les finalités « d'ordre psychoaffectif », importantes en nombre dans la décennie 1970-1980 (29 %), sont nettement moins nombreux depuis 1990 (14 %) et enregistrent une baisse constante dans cette période : la didactisation de l'enseignement de la littérature explique en partie ce phénomène, dans la mesure où l'évocation du plaisir de lire, qui pouvait passer pour une nécessité en soi, ne suffit plus à concevoir un enseignement raisonné de la littérature, où l'enseignant n'est pas conçu

---

deux points précédents, l'absence de volonté de dialogue chez ces auteurs se traduit le plus souvent par un mépris affiché des adversaires qu'ils se donnent et par des amalgames qui parfois découragent à eux seuls la discussion.

seulement comme incitateur. L'autre fait marquant est l'augmentation concomitante (et corrélative ?) des articles qui évoquent les finalités « d'ordre social et philosophique », dont le nombre atteint, dans les années 1990, 28 % des articles : alors que les premières recherches didactiques précisément interrogeaient de façon critique de telles finalités, qui étaient décrites comme caractéristiques de la « configuration traditionnelle » – et à ce titre mises en cause en raison de l'inculcation morale et idéologique qu'elles manifestaient –, les dernières recherches redonnent à ces finalités une place dans l'interrogation du sens d'un enseignement littéraire.

Notons au passage que la remise en cause de l'enseignement traditionnel de la littérature, qui faisait fond sur une critique de l'effet de distinction que la littérature patrimoniale et son mode de transmission, pouvait engendrer ce que Denis Kambouchner (2005, p. 357) dénonce comme un paralogisme, qui consisterait à « ramener *toute* la réalité d'une culture à celle de pratiques socialement définies » : mais un tel risque est depuis longtemps pris au sérieux dans la réflexion sur l'école, depuis Snyders (1976) au moins, et la didactique n'est pas en reste de l'évitement de ce paralogisme (cf. Aron, 1984, p. 18 ; Ropé, 1990, p. 17 *sq.* et 123 *sqq.* ; Marcoin, 1992, p. 131...) Mais le risque est toujours grand que les opinions partisans soient, sur le point des finalités, presque consubstantielles à l'approche de l'enseignement de la littérature (cf. Valette, 1987).

On retrouve naturellement, au sein des travaux en didactique, les questions constantes que pose la réflexion sur les raisons d'être de l'enseignement de la littérature, au premier rang desquelles se place la réflexion sur la valeur patrimoniale des textes et de la langue à transmettre, inséparable de la question de la dimension nationale du corpus des œuvres littéraires, qu'il s'agisse par exemple de la prise en compte de la littérature nationale négligée (comme au Québec : cf. Monique Lebrun, Roy, 1999) ou de l'ouverture à d'autres littératures que la littérature nationale, particulièrement francophones (cf. *Itinéraires et Contacts de cultures* n° 2 ; 1982) ou en langue étrangère (pour une réflexion récente, cf. Sivadier, 2005 ; Bishop, Ulma, 2006).

La question de la transmission du patrimoine engage une réflexion sur la notion même de *transmission*, objet d'un colloque récent : Fraisse, Houdart-Merot *coord.* (2004). La question de la transmission est double, portant sur ce que l'enseignement peut transmettre du passé au présent et sur ce que l'enseignant peut transmettre à l'élève, au moyen mais aussi au-delà des savoirs et des savoir-faire qui leurs sont afférents. On peut reprendre les termes de Maingueneau (2003) pour isoler deux grands objets possibles de cette dernière transmission : l'appropriation subjective des œuvres (conçue à la fois comme adhésion affective et comme prise de distance – esthétique notamment), et le décentrement par rapport à l'époque actuelle (par la connaissance de l'expérience humaine que représente, au niveau individuel ou collectif, la création littéraire). Ce sont ces deux objectifs, que visent à penser les notions de lecture et d'écriture littéraires, qui vont être maintenant évoquées successivement.

### ***La lecture littéraire : l'invention d'un nouveau paradigme didactique***

À la fin des années 1970, Renaud Zuppinge (1980, p. 30) pouvait affirmer : « Grâce à Bakhtine on nous a rendu l'auteur, il reste encore beaucoup à faire pour prouver que le lecteur existe ». Les travaux sur la lecture littéraire, conçue comme substitut à l'introuvable *littérarité* (cf. T. Aron, 1984, Picard, 1986) aideront à un renouveau des études didactiques concernant la littérature. La notion prend une réelle valeur dans le champ didactique dans les années 1990, dans la mesure où elle permet à la fois de s'adosser aux recherches

littéraires les plus récentes et aux nombreuses recherches didactiques sur l'apprentissage de la lecture – initial et continué, sans référence spécifique à la lecture des textes littéraires.

Très explicitement articulée aux théories littéraires de la lecture des années 1970, qu'il s'agisse de l'approche « structurale » intégrant cette dimension (Riffaterre, 1971 ; 1978/1983 ; Barthes, 1970), de l'approche sémiotique (Eco, 1962/1965 ; 1979/1985) ou poétique/rhétorique (Charles, 1977), des travaux de l'« École de Constance » (Iser, 1976/1985 ; Jauss, 1978), la didactique de la lecture littéraire tire profit aussi d'un renouveau des réflexions didactiques sur la compréhension en général, d'inspiration essentiellement psycholinguistique (pour une revue, cf. Thérien, 1996) ou du courant américain de la « reader's response » (cf. Monique Lebrun, 1996) ou encore nées du renouveau des pratiques de lecture scolaire, portées par des innovateurs, qu'il s'agisse du premier degré (par exemple Charmeux, 1975 ; Foucambert, 1976) ou du secondaire (par exemple Vigner, 1979 ; Schmitt, Viala, 1979 ; Béguin, 1982). Les travaux ultérieurs de Michel Picard (1986 ; 1989 ; cf. aussi Picard *éd.*, 1987), modélisant la « lecture comme jeu », ont alimenté une réflexion sur la lecture et ont été particulièrement influents sur les recherches didactiques – plus sans doute que certaines approches sociologiques ou historiques des pratiques culturelles (cf. *supra*, p. 97), qui ont cependant en général dessiné un arrière plan théorique donnant matière à la justification de l'approche didactique de la lecture littéraire.

Ce sont en fait essentiellement les nombreux travaux littéraires sur la lecture, pour divers qu'ils soient (pour une typologie, cf. Jouve, 1996), qui ont permis de construire la lecture littéraire comme un véritable *outil didactique théorique* permettant de concilier les avancées théoriques des années 1950-1960, centrées sur le texte, et la conception du texte comme objet de lecture, dont le sens n'est pas conçu comme indépendant de l'interaction qu'il entretient avec ses lecteurs – non dans un « tête à texte » (Kuentz, 1974), mais dans le cadre d'un contexte historique et social. Cette conciliation a permis par ailleurs une réévaluation didactique des réflexions sur l'intertextualité (Kristeva, 1969 ; cf. Genette, 1979 ; Riffaterre, 1979), de la théorie de la déconstruction de Derrida (1967 ; 1972) ou de l'approche philosophique de Ricoeur sur l'interprétation (1969), souvent minorées quand les dimensions formelles ou institutionnelles dominaient les réflexions didactiques.

Il est clair que certains didacticiens pouvaient trouver leur compte à des approches qui, délaissant le risque de l'applicationnisme de savoirs textuels, permettaient de prendre en compte le lecteur, qu'il soit modélisé ou réel (Quet, 2006). D'où, dès les années 1990, une nouvelle « alliance » entre théoriciens de la lecture littéraire et didacticiens – pendant à celle qui unissaient les théoriciens du texte et les premiers didacticiens des années 1970 : elle se concrétise (outre un numéro spécial du *Français dans le monde*, 1988) dans la publication simultanée d'ouvrages théoriques non spécialement didactiques, mais rédigés par des auteurs qui s'intéressent par ailleurs à la question même de l'apprentissage de la lecture : on peut citer, parmi les plus représentatifs, ceux de Jean-Louis Dufays (1994), de Bertrand Gervais (1993), de Vincent Jouve (1992 ; 1993). Plus parlants encore de ce point de vue sont, la même année, la tenue du colloque *Pour une lecture littéraire* (Dufays, Gemenne, Ledur *dir.*, 1996) et le lancement de la revue *Lecture littéraire* (depuis 1996), qui font se côtoyer et discuter des didacticiens et des théoriciens de la lecture littéraire. La même année encore est publié une synthèse didactique de l'intérêt de la lecture, réactualisée en 2005 (Dufays, Gemenne, Ledur, 1996/2005).

Du reste, la question didactique de la lecture des textes ne peut manquer d'interroger les théories de la lecture littéraire. Comme l'écrit Jean Verrier (1991) : « L'étude de la façon dont les textes sont lus, c'est-à-dire enseignés, montrés, reçus, et surtout transformés par des lecteurs particuliers, fait intrinsèquement partie de la réflexion théorique sur la littérature ». On retrouve, à propos de la lecture littéraire, la même solidarité que l'on pointait plus haut entre littérature et enseignement.

Dire de la notion de *lecture littéraire* qu'elle est un *outil didactique*, c'est signaler son intérêt et sa productivité dans les recherches didactiques concernant l'enseignement de la littérature. Pour autant, ce n'est pas là un concept construit de manière consensuelle dans le champ : nul ne saurait définir, sans se voir opposer une autre définition, ce qu'est une lecture littéraire. Il faut insister ici sur son statut de notion *heuristique*, en ce qu'elle permet d'interroger l'acte de lecture (scolaire notamment) et de concevoir un enseignable qui ne soit pas seulement le texte (et ses divers contours), mais la relation texte-lecteur.

C'est là la force de la notion, en ce qu'elle ouvre un espace d'inventivité aussi bien dans les recherches théoriques que dans l'ingénierie didactique, non pas tant par la découverte de nouvelles approches du texte littéraire (même si c'est le cas, dans certains articles ou ouvrages) que par la redéfinition d'anciennes approches, recomposées et donc reconstruites, au moyen d'un étayage théorique nouveau qui permet de leur donner une valeur et une raison d'être dans la conception d'un enseignement rationnel de la littérature. L'ouvrage de Dufays, Gemenne, Ledur (1996/2005), *Pour une lecture littéraire*, est à cet égard exemplaire : si leur approche les amène à privilégier certaines formes d'accès aux textes qui interrogent spécifiquement l'acte de lecture et à faire certaines propositions d'activités nouvelles, l'intérêt principal de leurs propositions didactiques tient surtout au fait qu'un grand nombre de pratiques qu'ils proposent relèvent de la tradition scolaire (qu'elle soit ancienne ou marquée par l'innovation récente) et prennent un sens qui ne doit rien à la routine, mais plutôt à l'étayage théorique que leur permet la notion de lecture littéraire – qu'ils définissent préalablement. De même, les grandes questions qui concernent l'enseignement de la littérature depuis le début de la didactique peuvent être reprises ici sous un angle nouveau, de la définition des corpus à la connaissance de l'institution littéraire, des savoirs formels aux savoirs historiques sur le texte littéraire.

Autrement dit, la notion de lecture littéraire a permis de chercher à mieux définir un *enseignable* susceptible de donner un contour identifiable, théorisable et donc didactisable à l'enseignement de la littérature. Comme l'écrivait Alain Viala (1987, p. 18) : « Enseigner la littérature, c'est codifier la façon de lire les œuvres, définir des modèles et compétences de lecture tenus pour nécessaires et pertinents, donner des normes à la rhétorique du lecteur. » Et, pour emprunter les mots de Jacques Dubois (1978, p. 127), c'est le propre de « l'institution littéraire » de redéfinir, « à chaque étape de son histoire, des lectures (c'est-à-dire des significations) et des modes de lecture. » Parler de lecture littéraire, c'est donc tenter de définir ces modes et ces normes de lecture dans un enseignement de la littérature.

Ces citations rappellent que, bien sûr, ce fut le cas de toutes les réflexions (didactiques ou pré-didactiques) sur l'enseignement de la littérature, qui ont toujours cherché à définir un (des) mode(s), une (des) norme(s) de lecture. Mais le propre de la notion de *lecture littéraire* comme outil théorique (didactique) est précisément de centrer l'attention sur ce fait, au lieu de le voir comme une conséquence de choix portant sur autre chose (le texte et ses valeurs ou ses caractéristiques intrinsèques, l'institution littéraire, l'histoire littéraire, le patrimoine culturel, etc.). En même temps, et conformément aux apports des théories littéraires qui lui servent de référent principal, la notion de lecture littéraire s'est construite par une réévaluation du rôle du lecteur dans l'appréhension des textes, permettant d'ouvrir, dans la lignée de Roland Barthes (1970), à la « lecture plurielle » et de passer, pour emprunter l'expression de Thomas Aron (1987), « du texte interrogé au texte qui interroge ».

De fait, le mouvement de didactisation de la lecture littéraire s'est accompagné d'un recentrage de l'approche didactique de la littérature (parallèle du reste à celui de la didactique du français dans son ensemble) sur le sujet apprenant (objet d'une interrogation dès 1980 par Grivel, 1980 ou Gueunier, 1980), au lieu d'une centration sur l'objet – même si reste encore à définir avec plus de précision la notion même de *sujet* et les possibilités de son traitement didactique (cf. à cet égard Rouxel, Langlade *dir.*, 2004). L'« implication »

du sujet lecteur (cf. Dumortier, Marlène Lebrun, 2006) est au cœur de l'interrogation de certains didacticiens, qui veulent redonner à la « participation » du lecteur sa place dans la lecture littéraire (particulièrement Langlade, 2004a, 2004b), même si la question de la coexistence de la liberté du lecteur avec les « droits du texte » censés poser les « limites de l'interprétation » (Tauveron *dir.*, 1999a ; 2002 – en référence directe à Eco, 1990/1992) reste une constante interrogation didactique. La prise en compte du sujet lecteur s'accompagne assez logiquement d'une réflexion, qui a pris récemment de l'ampleur, sur la question de la perception des « valeurs » véhiculées par le texte (voir notamment *Pratiques* n° 117-118, 2003 ; Leclaire-Halté, 2003 ; 2006a ; Canvat, Legros *dir.*, 2004).

L'articulation est possible – et souvent faite – avec les recherches en sciences de l'éducation qui interrogent le « rapport au savoir », dans des perspectives à la fois psychanalytiques et sociologiques (Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, 1989 ; Charlot, Bautier, Rochex, 1992 ; Charlot, 1997) : d'où les approches de la lecture en termes de « posture » (par exemple, Bucheton, 1999 ; 2000 ; Canvat, 1999a ; Marlène Lebrun, 2005). Il faut encore ajouter que la centration sur la lecture n'est pas indépendante du développement, en éducation depuis les années 1980, de la notion de *compétence* (pour une approche critique : cf. Dolz, Ollagnier, 2002), qui peut orienter les recherches en didactique sur des objets qui y répondent mieux que d'autres, plus axés sur une problématique pensée en termes de savoirs (cf. Canvat, 2000 ; 2005 ; Dufays, 2001b ; Legros, 2000)<sup>5</sup>.

C'est d'ailleurs ce qui rend possible de concevoir la lecture littéraire comme un enseignable susceptible d'être décrit à tous les niveaux d'enseignement. Plutôt que de centrer l'attention sur le *corpus* disponible selon le développement de l'élève, c'est sur la question des postures de lecture que portent les descriptions de la lecture littéraire, pensée dans une possible continuité des apprentissages entre le primaire et le secondaire (cf. particulièrement les travaux de Tauveron, 1998 ; 1999a, 1999b ; 2001). Une telle option est possible quand la lecture littéraire n'est pas réifiée comme une forme de lecture particulière et corrélée à des savoirs ou savoir-faire spécifiques à un niveau scolaire donné, mais pensée plus généralement comme une alternance de niveaux d'interprétation, ce qui laisse la place à une conception longitudinale du développement de l'élève et des variations dans l'exigence de maîtrise de tel ou tel niveau. Si la question des postures diverses de l'école au lycée est pensée didactiquement dans une possible continuité, elle peut être vécue dans les pratiques comme des ruptures successives (cf. Bucheton, 1999 ; 2000 ; Canvat, 1999a).

C'est dans ce sens que Jean-Louis Dufays (2001b ; cf. Dufays, Gemenne, Ledur, 1996/2005 ; De Croix, Ledur, 2001) poursuit une description de la lecture littéraire comme la mise en œuvre simultanée de trois postures (distanciation critique, participation, appropriation sensorielle), qui dialectise les instances que Michel Picard (1986) a isolées dans le lecteur (lectant, lu, lisant), en mettant en lumière les valeurs antinomiques qui les sous-tendent. Cette description établit une relation possible d'une part entre lecture littéraire et lecture ordinaire (les compétences que requiert la première « ne font qu'exploiter au maximum les ressources » de la seconde : Dufays, 2001b), d'autre part entre les divers niveaux scolaires (sans supposer, par exemple, une « disjonction » entre une « réponse émotionnelle » réservées aux petites classes et une « réponse intellectuelle pour les grandes : cf. Dumortier, Marlène Lebrun, 2006) : ces deux continuités pouvant précisément se penser au sein de la matière « français ».

De ces travaux ressortent des propositions didactiques diverses, dont il n'est pas possible de rendre compte ici. Mais il convient de faire référence à plusieurs recherches (fondées souvent sur des observations empiriques) qui insistent sur l'acte de socialisation de la lecture voire d'une « construction dialogique des textes », comme le dit Martine

5. Sur la notion de « compétence littéraire », cf. Hymes (1984, p. 126).

Burgos (1996, p. 265), qui fait ressortir ce que J.-M. Goulemot (1985, p. 122) appelle le « dialogisme » de toute pratique de lecture : Goncourt des lycéens (Burgos, Privat, 1993 ; Burgos, 1996) ; « journal de lecture » et « cercle de lecture » (cf. F. Gervais, Tousignant, 1990 ; Monique Lebrun, 2001 ; Terwagne, Vanhulle, Lafontaine, 2001 ; Hébert, 2006), « débat interprétatif » (Tauveron *dir.*, 2002 ; Beltrami, Quet, Remond, Ruffier, 2004), « geste anthologique » (Marlène Lebrun, 2005), etc.

La notion de lecture littéraire ne manque pas, comme pratiquement toutes celles qui concernent l'enseignement de la littérature, de faire débat. En premier lieu, elle suscite un questionnement sur le corpus de prédilection de cette lecture, quand certains théoriciens de la lecture littéraire, souvent convoqués en didactique, affirment clairement que la lecture littéraire concerne les textes... littéraires (cf. Picard *éd.*, 1987, p. 11 ; Jouve, 1996, p. 8), ce qui fait resurgir la même circularité que celle que signalait Claude Reichler (1989) quant à la définition de la littérarité. Le choix didactique de proposer des situations didactiques fondées sur les textes « difficiles » (Reuter, 1987 ; Rouxel, 1996) ou « résistants » (Tauveron, 1999a) peut procéder de cette position, ce qui se traduit dans les propositions didactiques par une promotion des textes parodiques, ironiques ou problématiques (par exemple, Rouxel, 1996 ; Tauveron, 1999b), dont on a pu, en didactique (cf. Chiss, 2004a ; Leclaire-Halté, 2006b) ou ailleurs (cf. Merlin-Kajman, 2003 ; 2005) interroger la pertinence.

En didactique, la lecture littéraire ne se veut pas toujours cantonnée aux textes littéraires (cf. Dufays, 1999a), mais dès lors l'expression elle-même est sujette à discussion, en raison de l'utilisation du qualificatif « littéraire » : s'agit-il de rappeler que la lecture de la littérature reste le but ultime des apprentissages de la lecture ou de penser la lecture en référence à sa dimension la plus élaborée, dont la lecture de la littérature reste le parangon ? Dans le premier cas, c'est l'ensemble de la conception de l'apprentissage du français qui fait à nouveau débat ; dans le deuxième, la question reste posée de l'intérêt de ce qualificatif pour la lecture de ce qui ne relève pas du littéraire : concevoir par exemple l'approche de la lecture documentaire par un *lecteur interprète* (Jorro, 1999 ; cf. Quet *dir.*, 1995 ; Dabène, Quet *dir.*, 1999) peut se passer de la notion de lecture littéraire, avec des bénéfices théoriques de même nature. Reste posée par ailleurs la question de l'articulation entre les diverses activités de lecture en classe, entre l'apprentissage de la lecture instrumentale et la lecture littéraire (cf. Chabanne, 2005).

Même si la lecture littéraire veut souvent penser sans hiérarchie préalable les différentes formes d'appréhension des textes (qu'il s'agisse, par exemple, du couple compréhension et interprétation : Dabène, Quet *dir.*, 1999 ; Daunay, 1999b ; 2002a [DOC. A] ; Tauveron, 1999a ; 2001 ; Beltrami, Quet, Remond, Ruffier, 2004), du couple identification et distanciation : Leclaire-Halté, 2006a, etc.), il reste que la question de la lecture littéraire induit souvent le surgissement de dualités qui font faire subrepticement retour à une telle hiérarchisation, surdéterminée parfois par le choix des textes censés illustrer la réalité d'une lecture littéraire (cf. Daunay, 1999b ; 2002a [DOC. A]), et il ne faut pas s'étonner que certains discours sur la lecture littéraire puissent donner lieu à disqualification de catégories de lecteurs (Daunay, 2006b [doc. 25]). La question se pose particulièrement quand, dans ce cadre théorique, est promue la lecture comme « art de la distance » (Rouxel, 1996 ; 2002), qui rejaillit sur l'écriture du commentaire (Bautier, Rochex, 1998 ; Bucheton, 2000) : le risque est alors de donner à penser à une catégorisation des lectures (voire des lecteurs) quand est posée, par voie de conséquence, la possibilité d'une lecture (ou d'une écriture) sans « distance », loin d'une approche dialectique des postures du lecteur ou du scripteur (pour une discussion critique, cf. Daunay, 2002c [doc. 14]).



Dans la perspective d'une matière où l'approche de la « littérature » est fondée sur la lecture (Jey, 1998), la place de l'écriture est une difficulté théorique. La question du lien entre l'enseignement de l'écriture et de la littérature est pourtant centrale, dans la mesure où elle interroge à la fois la conception du littéraire dans l'enseignement et le possible partage entre les niveaux d'enseignement. Il faut revenir aux constatations anciennes d'une partition des pratiques d'écriture selon les niveaux d'enseignement : Gérard Genette observait en 1969 (p. 29) que ce qui constituait l'enseignement rhétorique du XIX<sup>e</sup> siècle peut perdurer dans les classes du primaire et du collège (avec la « rédaction », on apprend à écrire par l'étude et l'imitation des auteurs) mais s'estompe au lycée : l'écriture est alors cantonnée à son versant métatextuel (le commentaire et la dissertation), sans plus lier la lecture des textes littéraires et l'écriture littéraire. Le même auteur proposera plus tard (1982) une distinction entre écritures *métatextuelle* et *hypertextuelle*, dont on peut dire qu'elle partage les niveaux d'enseignement. Une telle dichotomie n'est pas née spontanément, mais enregistre *scolairement*, sur un assez long terme, le lent partage entre une culture rhétorique et une culture du commentaire (Charles, 1985) et doit être analysée comme l'émergence d'une conception du littéraire et des discours qu'il autorise au sein de l'école (pour un point de vue didactique, cf. Idt, 1975, Ricardou, 1977).

La lenteur du processus est à noter : si la « rhétorique » est bannie comme discipline des instructions officielles depuis 1880, elle perdure longtemps comme référent théorique implicite, au lycée ou dans les niveaux qui le précèdent : en témoignent les exercices d'écriture hérités du XIX<sup>e</sup> siècle, maintenus dans les instructions officielles jusque dans les années 1980 (Daunay, 2002b [DOC. B] ; Houdart-Merot, 1998). Il faut ensuite observer que se joue dans ce processus une véritable scission entre les études de lycée et les études antérieures, qui entérine – voire construit – deux conceptions du littéraire : au primaire et au collège, il est possible d'écrire à partir de textes littéraires, au lycée, non, en vertu notamment du postulat de l'intouchabilité du texte littéraire. Ce qui, d'une certaine manière, illustre la thèse d'Yves Reuter (1990), qui pose que la « littérarité », comme « bien littéraire », n'est pas le texte ou le commentaire, mais « le rapport texte-commentaire, lui-même intégré dans un champ spécifique et des institutions qui lui sont liées » – conception pertinente assurément dans une « culture du commentaire » (Cf. Charles, 1985 ; 1995). Là encore, deux conceptions du *littéraire* se donnent à voir à l'école, l'une dans les petites et moyennes classes, l'autre à partir des grandes classes du secondaire.

C'est ce qui explique que l'« écriture d'invention », introduite dans les derniers programmes de lycée en France, ait pu être vécue par ses détracteurs, de bonne foi ou non, comme une mise en cause des frontières traditionnelles de la matière « français » comme de la littérature (Daunay, 2003b [doc. 16]). Mais, *a contrario*, la recherche didactique a eu moins de difficulté à en faire *de facto* un objet didactique identifiable, comme l'attestent la parution de plusieurs ouvrages à destination des enseignants (par exemple, Abolgassemi, 2001 ; Houdart-Merot, 2004 ; Penloup *dir.*, 2005 ; Rabatel, 2004), les numéros de revue qui lui sont consacrés (*Recherches* n° 39, 2003 ; *Enjeux* n° 57, 2003 ; *Pratiques* n° 127-128, 2005), les recherches auxquelles elle donne lieu (par exemple, Huynh, 2003 ; Cauterman, Daunay *et al.*, 2004 [DOC. C] ; Le Goff, 2006...). Cette réactivité des didacticiens (dans l'espace francophone tout entier) devant cet objet scolaire *prescrit* tient à l'ancienneté de la réflexion didactique sur la question du lien entre écriture et lecture, dans une perspective qui intègre ou non la question de l'enseignement de la littérature.

Plus qu'à une influence directe des recherches didactiques en littérature, l'écriture d'invention doit son existence au courant de recherches didactiques sur l'écriture, indépendamment de sa dimension littéraire, sous l'influence de quelques disciplines

extérieures (cf. Reuter, 1996, chapitre 3). Les recherches en anthropologie (particulièrement les travaux de Jack Goody) ont été particulièrement mises à profit pour penser, en didactique, la dimension heuristique de l'écriture, conçue dès lors comme outil de construction des savoirs et des savoir-faire, dans tous les domaines du français, particulièrement pour la lecture ou l'apprentissage de notions.

La dimension *interactive* de la relation entre écriture et lecture a particulièrement été explorée, dans les années 1990 particulièrement (cf. Préfontaine, Monique Lebrun *dir.*, 1992 ; Reuter *éd.*, 1994 ; Préfontaine, Godard, Fortier *dir.*, 1995) et a conduit à considérer l'écriture – outil *et* objet d'apprentissage – non comme le couronnement (non appris) d'autres apprentissages (cf. Halté, 1992) mais comme élément central des apprentissages. Cette option met à mal la traditionnelle subordination de l'écriture à la lecture, que la tradition de l'enseignement du français a toujours privilégiée (Plane, 2001).

Sans revenir sur ces apports de la didactique du français à la question de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture (pour une synthèse : Barré de Miniac, 1995 ; Reuter, 1996 ; Plane, 2002b), on insistera ici sur la question du lien entre enseignement de l'écriture et de la littérature. Or, comme on l'a déjà observé pour d'autres dimensions, la réflexion didactique sur l'écriture a pu se constituer par une mise à distance *théorique* du littéraire. Il s'agissait en fait de mettre en cause l'impensé de l'apprentissage de l'écriture dans une approche de l'écriture fondée sur la prééminence du littéraire. L'impensé mis au jour est en fait en grande partie celui des représentations de l'écrit construit à partir d'une conception du littéraire comme modèle normatif de l'écriture comme de la langue, source d'une « insécurité scripturale » (Dabène, 1987 ; cf. Bourgain, 1989 ; Penloup, 2000).

Dans le même temps, la description d'un « continuum scriptural » (Dabène, 1987) entre pratiques « ordinaires » et pratiques « littéraires » – qui précisément interroge la validité théorique de cette dichotomie construite scolairement et ancrée dans les représentations des élèves notamment (Dabène, 1990) – met en cause une certaine naturalisation du littéraire. Articulées à d'autres recherches sur les pratiques « ordinaires » d'écriture ces recherches didactiques sur les écritures « ordinaires » constituent désormais un champ de recherche important (cf. *supra*). Elles n'échappent pas en général la question complexe de l'introduction des pratiques extrascolaires comme *référence* des pratiques scolaires, de l'aseptisation des pratiques à l'enfermement des élèves dans ces pratiques (cf. Reuter, 2001). Mais, outre les effets de connaissance qu'elles apportent (aux enseignants comme aux chercheurs) sur l'objet appréhendé, ces études permettent de concevoir des aménagements à un enseignement de l'écriture qui ne se constitue pas de la seule légitimité des activités scolaires traditionnelles. Du reste, le développement des ateliers d'écriture (cf. notamment Oriol-Boyer, 1992 ; Pimet, Boniface, 1999), souvent à visée littéraire, ne peut manquer d'interroger la didactique sur une telle pratique de l'enseignement-apprentissage du littéraire, fût-elle non scolaire (Reuter, 1996, p. 34 *sqq.*).

Si l'on admet la possibilité d'un continuum entre l'écriture à fonction essentiellement d'expression et de communication et l'écriture à visée essentiellement esthétique, si l'on admet encore l'impossibilité de projeter tout uniment les deux pôles d'un tel continuum sur des catégories identifiables de scripteurs, l'effet possible d'une réflexion sur les pratiques extrascolaires des élèves dans l'approche d'un enseignement de la littérature est de penser un apprentissage qui ne se fonde pas sur la seule distance de l'élève au texte, mais sur la « tentation du littéraire » que peut receler l'écriture « ordinaire » (Penloup, 2000).

Pour autant, cette mise à distance *théorique* n'a en rien évacué la réflexion sur l'approche des textes littéraires dans une perspective didactique, pour deux raisons au moins : d'une part, la relation entre lecture et écriture a été souvent pensée dans le contact d'œuvres littéraires ; d'autre part, la revendication du littéraire a constamment été présente dans le champ didactique, et pas comme une école adossée à l'autre, mais dans une

continuité constante avec les autres préoccupations des recherches sur l'écriture (Ricardou, 1977).

La réflexion didactique sur l'écriture et son lien avec la littérature est ancienne. Elle est pour partie inspirée des pratiques innovantes en primaire et en collège (beaucoup plus rarement au lycée), concevant l'écriture dans le cadre de situations-problèmes (pour une synthèse de ces réflexions didactiques à dimension praxéologique, cf. Daunay, 2002b [DOC. B]), mais elle se fonde sur quelques référents théoriques qui en explicitent les enjeux didactiques, par des emprunts essentiellement à la narratologie (par exemple Verrier, 1977 ; 1982 ; Béguin, 1982 ; Bessonnat, Schnedecker, 1990 ; Inisan, Vlieghe, 1993) et à la conception bakhtinienne de l'intertextualité (Idt, 1975, Petitjean, 1984). Il faut évoquer également les nombreuses propositions didactiques concernant les jeux littéraires (cf. Idt, 1975 ; Duchesne, Leguay, 1984 ; Reuter, 1996...) où l'informatique a été mise à contribution assez rapidement, sous l'influence de l'OULIPO (cf. OULIPO, 1981, p. 295-331 ; Balpe, Braffort, 1985) : voir l'article fondateur de Claudette Oriol-Boyer (1985). Ce sont les « jeux poétiques » qui dominent au départ, particulièrement à l'école primaire (cf. Balpe, 1974 ; Jean, 1978 ; pour une première synthèse et typologie, cf. Delas, 1983 ; cf. encore Sublet, 1996) dont les intérêts (cf. par exemple Verrier, 1974) et les limites (cf. Goldenstein, 1978, Reuter, 1981a). Il est clair par ailleurs que l'importance des jeux poétiques s'explique aisément par le rôle assez singulier de la poésie à l'école (cf. Romian, 1972 ; Jean, 1983 ; 1991 ; 2000 ; Ottenwaelter, Sandras, 1988 ; Marcoin, 1992 ; Sublet, 1996 ; Plane, 2002b) et a pu faire permettre de faire régulièrement resurgir en didactique les questions, autrement délaissées, de la créativité et de l'imagination (cf. Reuter, 1996 ; Sublet, 1996), mais sans que soit toujours clarifié le statut même de la poésie à l'école (pour une approche critique de la place de la poésie à l'école comme des propositions didactiques à ce sujet, cf. Marie-Claire Martin, Serge Martin, 1997).

L'écriture, dans ces démarches, est *littéraire* essentiellement en ce qu'elle participe de l'acte de découverte des caractéristiques littéraires d'un texte, entendu en général comme objet dont une analyse littéraire est possible. L'écriture *dans* le texte, à ce titre, agit comme le commentaire (écriture *sur* le texte) pour assigner au texte sa valeur « littéraire » : on n'est pas dans une conception rhétorique du texte, dont Michel Charles (1995, p. 38) notait qu'elle postulait un texte « fondamentalement instable », « un texte que l'on transforme » : dans une culture rhétorique, « le texte n'est plus intouchable, il s'inscrit dans une chaîne continue, une série de transformations. Quand on l'aborde, c'est délibérément pour en faire autre chose. » Il semble bien, de ce point de vue, que l'approche didactique de la littérature ait constamment, malgré sa mise en cause de la sacralité du texte et des exercices scolaires assignés à son appréhension, conforté une certaine « culture du commentaire » : l'écriture d'invention n'est que le dernier avatar de cette conception, qui a donné lieu à quelques travaux sur la forme et la nature du commentaire littéraire (cf. Veck *dir.*, 1988 ; 1990 ; Delcambre, 1989 ; Daunay, 2002b [DOC. B]).

D'autres approches de l'écriture se veulent *littéraires* par la décision de *faire* de la littérature en classe. De fait, la question de l'écriture dans le domaine de l'enseignement de la littérature ressortit en fait à un paradoxe relatif à la question de la scolarisation de la littérature et à l'écart que crée la pratique littéraire et la pratique scolaire de son « enseignement ». Pour Barthes (1971b, p. 176), « Il y a une antinomie profonde et irréductible entre la littérature comme pratique et la littérature comme enseignement » ; ce qui l'amenait à s'interroger sur la possibilité même « que la littérature puisse subsister dans un enseignement, qu'elle soit compatible avec l'enseignement ». C'est cette distinction entre littérature enseignée et pratique de la littérature qui amène Ricardou (1977) à poser comme un « immense abus de langage ou, si l'on préfère, au moins une extraordinaire prestidigitation » le fait que « *l'enseignement de la littérature ne consiste jamais à enseigner la littérature* » (i.e. « faire » de la littérature). C'est ce qui amenait Jean-François

Halté (1987, p. 91 *sq.*) à écrire : « *La littérature (scolaire) est une fiction, très précisément le résultat de la transformation de la pratique littéraire en objet d'enseignement.* »

D'où des propositions didactiques concernant la production d'une œuvre publiable, diffusable, tentation constante – des expériences relatées par Geneviève Idt (1975) aux publications de Cécile Ladjali (par exemple 2000 ; 2002). Si cette tentation interroge le statut de la littérature enseignée, elle ne saurait se muer en réel projet didactique : publier tous les romans qu'écriraient des élèves dans des démarches de projet n'aurait pas grand sens ni même un début de pertinence économique et sociale et pose surtout le problème de la raison d'être de cette démarche. Idt en faisait la critique dès 1975 ; Halté (1987, p. 93) précisait, dans son projet de constituer un « *“marché” scolaire de la littérature* » :

Il ne s'agit pas d'ouvrir l'école sur la vie, en faisant de vrais livres, édités par des professionnels et destinés au public de l'institution littéraire. Sous cette illusion de l'authenticité, on trouverait aisément un idéologie *productiviste* de la littérature, inconciliable avec l'apprentissage, mais bel et bien compatible, par contre, avec un certain élitisme et certaines procédures de fonctionnement au talent et au don.

Ce sont d'autres voies qu'a explorées la didactique pour répondre à cette proposition de Barthes (1975) : « Il faudrait donner aux élèves la possibilité de créer des objets complets, dans une temporalité longue. Il faudrait presque imaginer que chaque élève va faire un livre et qu'il se pose toutes les tâches nécessaires à sa réalisation ». L'exemple le plus clair est l'écriture en projet, associée à un cadre didactique qui pense la production du texte (cf. Idt, 1975 ; Verrier, 1974 ; Halté, 1987). D'autres propositions didactiques pour le primaire font écho à ces principes, des chantiers d'écriture du Groupe de recherche d'Écouen (cf. Jolibert *dir.*, 1988) à la lecture-écriture en réseau (cf. Tauveron, Sève, 1999 ; Tauveron, 1999b). Il faut souligner l'importance, dans cette approche, des propositions didactiques centrées sur la réécriture (cf. par exemple *Recherches* n° 11, 1989 ; Halté, 1990 ; Bucheton ; 1995 ; Falardeau, 2006 ; *Pratiques* n° 105-106, 2000), dont certaines empruntent récemment ses outils à la génétique textuelle (cf. *Le Français aujourd'hui* n° 144, 2004 ; Oriol-Boyer *dir.*, 2003 ; Le Goff, 2005 ; 2006) comme le fait l'approche des brouillons d'élèves (particulièrement, Fabre, 1990 ; Fabre-Cols, 2002 ; Fabre-Cols *dir.*, 2000 ; Boré, 2000 ; 2004 ; Doquet-Lacoste, 2002).

Dans la logique de l'écriture en projet, Jean-François Halté (1987) interrogeait la possibilité d'instituer une « communauté des apprentis, sous leurs différentes instanciations (d'écrivains, de public, de critiques, de théoriciens) ». Si l'on retrouve le projet fondamental d'un enseignement rhétorique qui vise l'apprentissage de l'écriture<sup>6</sup>, l'approche globale de la conception de la littérature en est différente, l'objectif n'étant pas de poser le texte comme modèle à imiter, mais de solliciter la littérature, dans un projet d'écriture longue, « en tant que *savoir-faire objectivé dans des œuvres*, en tant que réservoir social de solutions, de problèmes, d'entreprises tentées dans telle ou telle direction des composantes de la scripturalité » : ce qui revient à faire que la littérature est « délibérément *exploitée, pillée, dans un geste iconoclaste* ».

La constitution d'une communauté d'apprentis est une idée reprise, pour le primaire, par certain didacticiens, mais avec une inflexion liée au choix théorique de penser la relation esthétique au texte – *via* Genette, 1997 (par exemple, Tauveron, 2002). C'est dans cette lignée qu'il faut inscrire certaines recherches qui cherchent à instaurer une *posture d'auteur*, au sein d'une communauté littéraire (Tauveron, 1996 ; 2002 ; Tauveron, Sève, 2005 ; Jaubert, Rebière, 2002a ; 2002b ; Sève, 2005 ; Coulet, Lebrun, 2004) – problématique qui est à recadrer dans une approche qui théorise le « sujet scolaire écrivain » dans un cadre plus général de l'activité langagière à l'école (Bucheton, 2001). Cette approche s'inscrit elle aussi (comme celles qui concernent la lecture littéraire) dans

6. Ou celle d'Antoine Albalat, dont la réédition de certains ouvrages par Albin Michel, au début des années 1990, apparaît comme un des signes de l'intérêt didactique pour les questions de l'écriture littéraire fondée sur l'exploitation des auteurs, que confirme par exemple la revendication de filiation par la rédaction de la revue *Texte en main* (Oriol-Boyer, 1992b, p. 142).

une approche du sujet qui pose l'intrication du langage et du développement psycho-affectif et cognitif (cf. Charlot, Bautier, Rochex, 1992 ; Bautier, Bucheton, 1995 ; Bautier, Rochex, 1998).

La dimension littéraire du texte libre de Freinet permettait d'explorer cette voie (cf. Favry, 1971), mais n'a pas été tout de suite reconfigurée dans l'approche didactique de l'écriture ou de la littérature, voire a pu faire l'objet d'une certaine méfiance (par exemple, Charmeux, 1983). Des approches plus récentes permettent cette articulation (cf. Clanché, 1988 ; Clanché, Testanière *dir.*, 1989 ; Clanché, Debarbieux, Testanière *dir.*, 1994 ; Lèmery, 1996 ; Schneuwly, 1994 ; Vergnioux, 2001 ; Bishop, 2005) et font ressortir que les questions posées par la didactique à l'écriture scolaire peuvent trouver là des apports intéressants. Notamment, les questions de la posture d'écrivain ou d'auteur prise par les élèves, le rôle de la destination des écrits, le statut du stéréotype et de l'intertextualité, la confrontation aux textes d'auteurs pour travailler le texte produit, trouvent dans les propositions de Freinet comme de ses continuateurs des éléments de réflexion qui peuvent aisément s'articuler aux recherches didactiques actuelles, même si la référence concrète à ces textes fondateurs est assez rare<sup>7</sup>.

\*

Les approches didactiques actuelles de l'écriture littéraire laissent entières toutes les questions sur la définition du littéraire, mais elles permettent, davantage que d'autres approches sans doute, de les poser de manière plus cruciale. De fait, la réflexion sur la circulation des textes d'élèves au sein d'une communauté scolaire instituée *littéraire*, peut finalement ressortir à une conception de la socialité qui n'est pas sans rapport avec celle que le XVIII<sup>e</sup> siècle instaurait, à une époque précisément où naît notre conception actuelle à la fois de la politique *et* de la littérature (Cf. Chiss, 1996 ; Jacquet-Francillon, 2000).

Et ce n'est pas totalement un hasard : Jacques Rancière (1998) établit explicitement le lien entre littérature et démocratie en montrant comment la littérature dans son acception actuelle est cette parole muette et bavarde – muette en ce qu'elle « destitue la parole en acte de l'univers rhétorique et représentatif » (p. 172), bavarde en ce qu'elle « s'en va rouler de droite et de gauche, au hasard de l'attention flottante que portent à la page écrite des lecteurs sans qualité » (*ibid.*). Que chacun puisse faire dire à cette page rencontrée ce qu'il veut est le propre de « la démocratie de la lettre nue » (*ibid.*, p. 173).

La question se pose de savoir comment un système d'enseignement peut *discipliner* une telle *rencontre*. La didactique du français s'est trouvée confrontée à cette difficulté, en s'attelant à l'approche de la littérature comme objet d'enseignement et d'apprentissage : la lettre muette y devient bavarde non au sens de Rancière, mais parce que s'y adjoint un discours d'autorité inhérent à la « forme scolaire ». Il y a peu de chance qu'une telle difficulté se résolve par quelque incantation que ce soit – surtout quand elle trahit un souci d'aristocratie – mais par un travail constamment renouvelé de réflexion sur ce qui rend possible d'inscrire la littérature au sein de la classe.

---

7. Pour des raisons institutionnelles qu'analyse Mareuil (1978) : la nécessité pour les recherches issues de l'INRP de se distinguer aussi bien de l'enseignement classique que des innovateurs comme Freinet... Pour illustration, des recherches récentes en didactique, qui redonnent à ces questions leur actualité (Tauveron, 1996 ; 2000 ; Tauveron et Sève, 2005 ; Crinon, 2006...), sur des postulats différents assurément que ceux du texte libre, n'y font cependant même pas allusion.

## **Troisième partie**

### **Conceptions de la didactique**

## Chapitre 1. Objets didactiques

Si j'ai consacré une partie de cette note de synthèse à l'approche didactique de la littérature, c'est en raison du grand nombre de mes travaux qui traitent, centralement ou non, de la littérature. Mais c'est là une perspective qui doit être relativisée : ce que voulait montrer cet essai de synthèse des approches didactiques de la littérature était précisément que la didactique du français ne trouvait pas nécessairement son compte à ce découpage des objets traités. Ce qui est en jeu est la possibilité d'un « découpage thématique » de la didactique du français, dont Françoise Ropé, en 1990 (p. 54 *sq.*), signalait la difficulté méthodologique. Cette difficulté demeure aujourd'hui, dans la mesure où un tel découpage thématique ne peut encore, en l'état actuel de la didactique, se fonder sur un consensus établi.

Ainsi, déterminer l'objet « littérature », comme je l'ai fait dans ma deuxième partie, c'est faire un choix de découpage qui ne tient pas si l'on prend en compte par exemple les activités de lecture et d'écriture, où l'objet « littérature » se fonde ; à l'inverse, identifier comme objet le « récit » peut (au moins temporairement) permettre d'éviter la distinction entre littéraire et non-littéraire, entre fictif et non-fictif (cf. *supra*, p. 82). En fait, un *objet didactique* – entendu ici comme *objet de recherche didactique* – n'est pas un donné en soi, mais un objet de recherche prenant son sens dans une *configuration didactique*, qui l'inclut dans des objets didactiques d'un niveau supérieur ou qui l'insère dans un réseau d'objets ; une configuration didactique correspond à un mode de découpage des questions traitées et donne aux objets ainsi isolés une cohérence suffisante dans un cadre théorique identifiable.

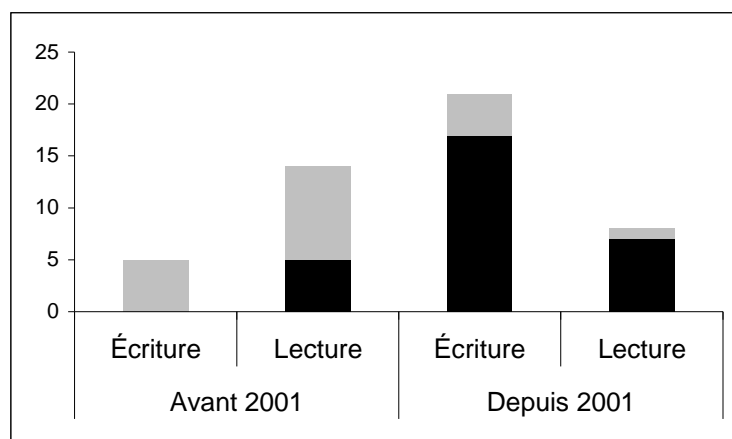
C'est à la détermination de ces objets didactiques dans mes travaux qu'est consacré ce chapitre, où j'analyserai les configurations didactiques qui donnent sens aux objets identifiés. J'envisagerai ainsi successivement mes travaux centrés sur la lecture ou l'écriture (qui forment la part la plus importante de mes recherches) et mes travaux portant sur d'autres aspects, en faisant un sort à part à la question des écrits professionnels des enseignants, qui constitue une recherche à venir et dont je présenterai les principes.

### ***De la paraphrase à l'écriture d'invention***

S'il est deux objets qui sont assez facilement identifiables comme *objets didactiques*, c'est bien l'écriture et la lecture : d'une part, ils réfèrent à des objets traditionnels de la matière « français » ; d'autre part, ils correspondent à des approches spécifiques de la didactique qui, sans s'interdire le recours à plusieurs disciplines de références (anthropologie, psycholinguistique, sociologie, théories littéraires...), a construit là des objets qui lui sont propres. C'est ce qui m'autorise à interroger mes productions à travers ces deux catégories – même si ce n'est qu'un point de vue parmi d'autres qui permet d'isoler là deux objets identifiables<sup>1</sup>.

Mais ce choix s'impose ici par le fait que cela permet de rendre compte d'une évolution dans mon parcours. En effet, mes travaux, d'abord centrés sur la lecture, ont récemment évolué pour donner une place primordiale à l'écriture. Cette évolution est assez visible dans le graphique ci-dessous, qui répertorie mes travaux selon qu'ils privilégient l'un ou l'autre objet (en noir, les documents visés par un comité scientifique ; en gris, les autres)<sup>2</sup> :

- 
1. Point de vue d'ailleurs *hégémonique* dans la mesure où un très grand nombre des travaux en didactique pourraient être identifiés sous ces deux entrées : c'est le cas pour les miens puisque ces deux catégories n'excluent que 18 de mes 80 travaux recensés.
  2. Précisons qu'il ne s'agit pas ici de travaux nécessairement axés sur la lecture ou sur l'écriture, mais de l'ensemble des travaux – qui peuvent donc porter sur des domaines divers, mais que j'indexe ici selon qu'ils envisagent l'objet en privilégiant la dimension



## 6. Lecture et écriture dans mes travaux

La tendance s'inverse nettement entre ces deux périodes : si la lecture domine dans la première (14 références contre 5), c'est l'écriture qui l'emporte ensuite (21 contre 8)<sup>3</sup>.

Cette évolution est essentiellement due au fait que mon travail sur la paraphrase, qui domine avant 2001, est centré plutôt sur la question de l'approche des textes en lecture alors que mes recherches récentes sur l'écriture d'invention (depuis 2001) sont centrées davantage sur l'écriture. Je voudrais examiner ici ces deux configurations didactiques qui spécifient les statuts différents de ces deux objets didactiques proches en apparence, en ce qu'ils s'insèrent dans un réseau d'objets de nature différente et qu'ils s'intègrent à deux objets didactiques d'un niveau supérieur, la *lecture* ou l'*écriture*.

Je ne reviendrai pas en détail sur la question de la paraphrase, objet de ma thèse<sup>4</sup> et, après cette dernière, de deux ouvrages (Daunay, 2002a [DOC. A] ; 2002b [DOC. B]) et de deux articles (Daunay, 2004d ; 2004e), sinon pour pointer le rôle structurant de ma réflexion sur la paraphrase dans certains de mes travaux, que je me contente ici d'évoquer, les ayant déjà cités plus haut en raison de leur caractère polémique. C'est en effet la mise en cause de la disqualification de la paraphrase qui m'a amené à interroger :

- diverses autres formes de disqualification des lectures (et des lecteurs) scolaires (Daunay, 2002e ; 2004b [doc. 19] ; 2006b [doc. 27]) : cf. *supra*, p. 39 ;
- la notion de lecture littéraire (Daunay, 1999b [doc. 11]) : cf. *supra*, p. 37 et p. 56 ;
- certaines formes de valorisation de la distance cognitive en lecture (Daunay, 2000a ; 2002c [doc. 14] ; 2005e) : cf. *supra*, p. 39 et p. 49.

On voit bien, par cette extension de la question spécifique de la paraphrase, qu'elle prend sa place dans un ensemble plus vaste et que la logique d'approche de la question de la paraphrase (ce que j'appelais plus haut sa *configuration didactique*) apparaît dans son insertion dans un objet didactique d'un autre niveau : la lecture. Il aurait pu en être autrement : le commentaire, par exemple, ou encore la lecture littéraire pouvaient être ces objets didactiques qui donnent sens à mes investigations. C'est là que prend toute sa valeur cette remarque, déjà citée plus haut (p. 49), où je posais la paraphrase comme « *pierre de touche* dans l'approche théorique de concepts et de pratiques didactiques. Par le questionnement qu'elle a suscité, elle a servi en fait d'*analyseur* des approches théoriques et des conceptions » du texte et de sa lecture notamment (2002b [DOC. B], p. 206).

lecture ou écriture ; dès lors ne sont pas comptabilisés ici les travaux pour lesquels cette distinction n'est pas pertinente. Voir l'indexation de mes travaux, *infra*, annexe, p. 212.

3. La tendance est la même, voire accentuée, si l'on ne prend en compte que les travaux visés par un comité scientifique : avant 2001, on compte 5 références en lecture et aucune en écriture ; depuis 2001, 17 références en écriture contre 7 en lecture.

4. Daunay (1999d). Autour de celle-ci, il faut ranger plusieurs articles ou communications : Daunay (1997a ; 1997c [doc. 7] ; 1997d [doc. 8] ; 1998 [doc. 9]).



C'est de fait une conception de la lecture que donne à voir la paraphrase, conçue comme « formulation de la compréhension », ainsi que je l'ai finalement définie (2002b [DOC. B], p. 172) :

Dire que la paraphrase peut être conçue comme la verbalisation de l'activité cognitive de construction du sens, permet de faire l'économie d'une définition de la paraphrase comme *reformulation* du texte : on parlera plutôt d'une *formulation de la compréhension*.

Cette définition – et l'approche qui l'a suscitée – permet de penser l'acte de lecture en général, qu'elle soit *littéraire* ou non, sans supposer possible, pour certaines catégories de textes, un interdit comme celui que subit la paraphrase.

C'est à ce titre que la paraphrase prend place comme question spécifique portant sur la lecture, parmi d'autres travaux – listés ci-dessus – qui interrogent l'élève-lecteur et l'activité qu'il met en œuvre dans l'acte de lecture, dont je montre le fonctionnement malgré le déni que représente la disqualification de la paraphrase, de la non-distance ou de la pratique ordinaire de lecture des textes. En conclusion de mon ouvrage sur *La Paraphrase dans l'enseignement du français* (2002b [DOC. B], p. 205) j'affirmais avoir voulu « construire la paraphrase comme **objet didactique spécifique** »<sup>5</sup>. Mais cela n'a de sens que dans la visée qui était la mienne, à savoir la « reconfiguration didactique de la paraphrase, c'est-à-dire la définition, dans le champ didactique, de la paraphrase » (*ibid.*, p. 4), même si cette configuration, que je viens de dessiner, apparaît plus nettement par la solidarité avec des travaux ultérieurs.

Certes, la paraphrase est aussi un *discours* et pouvait tout aussi bien s'intégrer à un autre objet : *l'écriture*. De fait, mon analyse théorique porte essentiellement sur la disqualification d'un discours et quelques-unes de mes propositions d'exercices se concentraient sur la production d'une écriture métatextuelle. Pourtant, ce versant-là de mon approche de la paraphrase n'a pas été le plus productif et ce n'est pas cette configuration didactique qui lui donne le plus de sens.

\*

Mes travaux sur l'écriture d'invention entrent en continuité avec mes productions sur la paraphrase, à plusieurs égards. Tout d'abord, je proposais, dans le cadre de mon étude sur la paraphrase, des exercices de « lecture-écriture palimpseste » (Daunay, 2002b [DOC. B], p. 179-189<sup>6</sup>), reprenant l'intuition ancienne d'un de mes premiers articles (Daunay, 1993a [doc. 2]), et j'établissais là une typologie qui devait être une des sources de la réflexion de notre équipe de recherche sur l'écriture d'invention (Cauterman, Daunay *et al.*, 2004 [DOC. C], p. 37). D'autre part, je montre dans plusieurs travaux que l'écriture d'invention interroge (comme la paraphrase) la frontière du littéraire et du non-littéraire (*ibid.*, p. 25-28) et celle de la lecture et de l'écriture (*ibid.*, p. 28-30)<sup>7</sup>, non seulement parce qu'elle ne concerne pas que les œuvres du patrimoine, mais surtout parce qu'elle met en cause une certaine vulgate de la littérarité qui se fonde sur l'intouchabilité des textes littéraires et sur le partage rigide entre écriture (littéraire) et lecture (scolaire)<sup>8</sup>. Enfin, et

5. Et non objet d'enseignement : j'affirmais clairement, ce qui expliquait « la faiblesse quantitative du pôle praxéologique », qu'elle « ne saurait devenir un objet d'étude en soi » (2002b [DOC. B], p. 205).

6. Cf. Daunay, 1999d, p. 451-467. Cf. aussi Daunay (2004e).

7. Sur cette thématique de la frontière, cf. encore Daunay (2003b [doc. 16] ; 2003d).

8. Je citais les propos de Finkelkraut (2000a ; 2000b) qui illustraient le regret de cette mobilité des frontières (Cauterman, Daunay *et al.*, 2004 [DOC. C], p. 26 *sq.*). Je n'avais pas connaissance alors d'un de ses textes qui fait le procès de l'exercice d'écriture d'invention par la référence à *un seul* exercice de manuel, effectivement injustifié théoriquement et dépourvu de tout intérêt didactique, mais qui suffit à Finkelkraut pour clore le dossier, après avoir signalé qu'il « savait qu'un nouvel exercice **faisait fureur** dans les classes de français : l'écriture d'invention » mais qu'il aurait « été bien en peine de dire de quoi il retournait exactement », si une enseignante ne lui avait envoyé ce texte de manuel (2002, p. 184)... Je n'aurais peut-être pas été informé de cette enquête approfondie de Finkelkraut si Philippe Raynaud, dans le « débat autour d'Antoine Prost » organisé dans le cadre du colloque sur la « Crise de la culture scolaire » (Jacquet-Francillon, Kambouchner *dir.*, 2005, p. 447 *sq.*), ne croyait devoir citer cet « exemple extraordinaire » pour conclure pensivement sur « l'ambition qui anime l'école d'aujourd'hui »... Sur cette manière d'user de faits « extraordinaires » pour tirer des conclusions générales sans le moindre souci de la vérification, manière ordinaire de

surtout, j'analyse la dimension métatextuelle de l'écriture d'invention (*ibid.* p. 47-62), établissant par là explicitement un lien entre celle-ci et la paraphrase.

Malgré cette solidarité entre paraphrase et écriture d'invention, c'est une autre configuration didactique qui préside à l'appréhension de l'écriture d'invention comme « construction d'un "objet didactique" » – pour reprendre le titre du rapport de recherche que j'ai co-rédigé (Cauterman, Daunay *et al.*, 2004 [DOC. C]). Le groupe de recherche que je co-animais s'était emparé d'un objet scolaire nouveau dans les programmes, non pour entériner ces derniers, mais pour partir d'eux afin d'élaborer un objet qui se justifie de son ancrage non seulement dans la tradition scolaire, mais aussi dans les problématiques traditionnelles de la didactique et dans les acquis des disciplines de référence (*ibid.*, p. 8) :

Construire l'écriture d'invention comme « objet didactique » revient à définir un concept qui soit pertinent (d'un point de vue scientifique), et opératoire (d'un point de vue pratique) dans une pratique réfléchie d'enseignement-apprentissage.

De même que je montrais plus haut que mon approche de la paraphrase prenait son sens plutôt dans une configuration didactique centrée sur la lecture, mon traitement de l'écriture d'invention prend tout son sens s'il est envisagé dans une autre perspective : celle de l'approche didactique de l'écriture. Cela se vérifie par l'expérimentation menée dans le cadre de cette recherche, qui visait à intégrer la question de l'écriture d'invention dans la problématique plus large de l'écriture, en interrogeant l'intérêt de l'« écrire d'abord »<sup>9</sup>. Pour illustration, je me permets une longue citation qui résume l'approche qui fut la nôtre ; j'écrivais en effet dans un compte rendu de cette expérimentation (Daunay, 2006a, p. 347) :

L'institution de l'écriture d'invention dans ces nouveaux programmes se fonde sur les acquis des recherches en didactique qui ont permis de mieux penser la pratique de l'écriture dans l'enseignement-apprentissage du français et sa fonction d'intégration des différentes composantes de la discipline. Cette approche didactique de l'écriture se fonde sur deux postulats :

– il existe des interactions entre la lecture et l'écriture à tous les niveaux d'apprentissage et à différents niveaux d'appréhension de ces activités (cf. entre autres, s'agissant de l'apprentissage continué, Préfontaine et Lebrun *dir.*, 1992 ; Reuter *éd.*, 1994 ; Préfontaine, Godard et Fortier *dir.*, 1995 ; Giguère, 1999, Schneuwly 2002, p. 244 *sq.*) ;

– l'écriture, considérée comme un outil heuristique (cf. Olson, 1994/1998), est un moyen de construire des savoirs et des savoir-faire, dans le domaine de la lecture comme de l'apprentissage de notions (cf. entre autres Deschênes, 1995, p. 132 *sq.* ; Thérien, 1996, p. 107 *sq.* ; Giguère, 1999, p. 24).

Ces deux postulats dessinent une conception de l'écriture comme outil *et* objet d'apprentissage, considéré non comme le couronnement (non appris) d'autres apprentissages (cf. Halté, 1992, p. 61 *sqq.*) mais comme élément central des apprentissages. Cette conception, née dans les années 1980 de l'innovation didactique plus que de la théorie (Reuter, 1994, p. 11), a fait naître le principe selon lequel une séquence didactique pouvait commencer par un travail d'écriture, principe étayé par quelques études théoriques récentes (cf. entre autres White, 1990, Reuter *et al.*, 1994 ; Dolz, 1994, Privat et Vinson, 1994, Garcia-Debanco C., 1996, Revaz et Schneuwly, 1996), parmi lesquelles nous nous inscrivons.

Cette insertion de l'écriture d'invention dans la *configuration didactique* de l'écriture donnait son originalité à notre projet, en rupture avec les intentions affichées des programmes et des ouvrages qui ont paru sur la question depuis, qu'il s'agisse de la dimension exclusivement littéraire de l'objet (cf. *supra*, p. 83), de la spécialisation de l'exercice pour le lycée ou de la subordination de l'écriture à la lecture, conforme à une tradition scolaire bien ancrée (cf. Daunay, 2005d [doc. 22]). L'écriture d'invention entre de ce fait davantage en résonance avec certaines approches didactiques actuelles de l'écriture, qui mettent l'accent sur sa dimension *constructive* et non *transcriptive*, en accord avec certaines théories anthropologiques (cf. Goody, 1977/1979 ; 1994) et psychocognitivistes

---

la « culture du mépris », cf. *supra*, p. 65. Ajoutons qu'Alain Rabatel (2004, p. 17-19) dénonce également dans cette « pièce brève » de Finkelkraut la caricature comme la conduite « de régression [...] et d'agression » (*ibid.*, p. 19).

9. Titre du n° 23 de *Recherches* (1995).

(cf. Olson, 1994/1998) qui permettent, en faisant ressortir la valeur heuristique de l'écriture, de déjouer le préjugé d'une écriture qui ne serait que transcription d'un déjà-là<sup>10</sup>.

\*

Notre construction de l'objet didactique dans la configuration que nous avons choisie laissait cependant à l'arrière-plan une dimension importante, celle de l'*invention*. C'est ce qui fait que mes recherches sur l'écriture d'invention et sur la paraphrase ne se rencontrent pas complètement, du fait des configurations didactiques respectives dans lesquelles j'ai construit ces objets. Il aurait pu en être autrement si ces deux objets avaient été construits dans une autre configuration : celle de l'interaction écriture-lecture. En effet, une solidarité entre paraphrase et écriture d'invention apparaît dans le rapport – inverse – qu'elles établissent entre l'écriture et la lecture : si la paraphrase peut être considérée comme une écriture de la lecture, l'écriture d'invention apparaît comme une écriture pour la lecture...

Une autre façon (mais peut-être est-ce finalement la même) d'établir la solidarité entre paraphrase et écriture d'invention est la dimension rhétorique qui les caractérise tous deux. En conclusion d'un de mes ouvrages sur la paraphrase<sup>11</sup> (Daunay, 2002b [DOC. B], p. 215), je posais la question : « *Un retour du rhétorique ?* » Je ne parlais que d'un retour dans l'enseignement du français et ne faisais là que reprendre une interrogation fréquente, dans la décennie précédente, chez les didacticiens ou les littéraires qui s'intéressaient aux questions d'enseignement (et qu'illustre exemplairement la revue *Mesure* n° 3, 1990, *La rhétorique aujourd'hui*<sup>12</sup>). Bannie de l'école par la grande porte en 1902<sup>13</sup>, elle s'est réintroduite dans l'enseignement du français par plusieurs fenêtres ouvertes successivement : l'approche formaliste des textes littéraires portée par le structuralisme français, dominant les programmes de l'enseignement du français dès la fin des années 1970, la réintroduisait déjà dans une version *restreinte* (selon les termes de Genette, 1970). Mais l'introduction dans les programmes de l'étude de l'argumentation et son approche didactique (cf. Boissinot, 1992) inspirée de la « nouvelle rhétorique » de Chaïm Perelman et de Lucie Olbrechts-Tyteca (1958), ainsi que l'exploitation scolaire des acquis de l'analyse du discours, qui puise notamment (mais avec l'apport des théories de l'énonciation, de la pragmatique ou de la linguistique textuelle) dans les outils rhétoriques classiques (cf. Maingueneau, 2000), signalent le *retour d'une rhétorique générale* à l'école (Camelin, 2001). Le signe le plus flagrant (ou le plus récent) est certainement l'introduction, en France, dans les programmes de l'enseignement du français au lycée, de l'« écriture d'invention » qui emprunte sa propre dénomination, fût-ce au prix d'un néologisme peu opératoire (cf. Cauterman, Daunay *et al.*, 2004 [DOC. C], p. 18), à l'une des cinq opérations de la *technê rhétorikê*. C'est en effet, plus que divers emprunts éparés à la tradition rhétorique, l'attention portée à l'*invention* qui est le signe le plus manifeste de l'influence de la rhétorique sur les nouveaux programmes de français au lycée en France.

Si mes recherches sur la paraphrase et l'écriture d'invention interrogent toutes deux la question des interactions écriture-lecture<sup>14</sup> et la dimension rhétorique de l'approche des textes que les deux objets portent en eux, si le traitement de chacun de ces objets établit

---

10. Sur l'usage didactique d'une telle conception de l'écriture, cf. notamment Delcambre, Reuter (2000) ; Reuter (1996) ; Ruellan, Reuter, Genes, Picard (2000). Cette dimension est développée dans mes articles écrits en collaboration avec Yves Reuter sur les souvenirs d'étudiants (Daunay, Reuter, 2002 [doc. 13] ; Daunay, Reuter, 2004 [doc. 21]) et j'y fais référence dans une revue de la question concernant la didactique de l'écrit (Daunay, à paraître a [doc. 30], p. 434) ou dans ma synthèse critique d'un colloque sur l'écriture (Daunay, 2002d [doc. 15], p. 241).

11. Dont on sait qu'elle fut une technique d'apprentissage dans l'approche rhétorique du discours : cf. Daunay (2002a [DOC. A]).

12. Dont la troisième partie, composée de quatre articles, s'intitule « Rhétorique et enseignement ». Il est intéressant de noter que Chevallard (1985/1991), dans la postface à la réédition de *La Transposition didactique*, signale dans une note cette référence destinée à étayer sa remarque : « Depuis quelques années, l'ancienne rhétorique relève la tête, et fait retour à l'École » (p. 224)...

13. L'enseignement de la rhétorique disparaît des programmes de 1885, et la dénomination de la classe de rhétorique change en 1902.

14. Je lie ici les deux termes en usant de l'ordre alphabétique, contrairement à l'usage courant (cf. par exemple Reuter *éd.*, 1994) ; dans l'introduction d'un ouvrage que j'ai codirigé (Daunay, Delcambre, Dufays, Thyron, à paraître), j'interroge le *sens* de cet usage courant.

une solidarité avec l'autre (comme on a pu le voir ci-dessus), il manque une vraie rencontre du fait des configurations didactiques spécifiques qui ont permis la construction de ces objets. Ce n'est pas un regret, mais un constat, possible dans une vue synthétique *a posteriori* : une plus grande attention aux questions de l'écriture dans le traitement de la paraphrase et aux questions de la lecture dans le traitement de l'écriture d'invention aurait permis une rencontre plus nette entre ces deux objets, *qui n'auraient du coup pas été les mêmes*, insérés dans la problématique de l'invention rhétorique, forme spécifique de l'interaction écriture-lecture.

## **Diversité et cohérence**

La paraphrase et l'écriture d'invention (et les objets qui relèvent des configurations didactiques qui leur donnent sens) sont facilement isolables, forment l'essentiel de mes recherches et m'identifient clairement dans le champ de la didactique (fût-ce comme spécialiste de l'approche didactique de la littérature, malgré que j'en aie). Pour autant, elles n'épuisent pas totalement les objets didactiques que j'ai pu traiter. Quatre grandes lignes de force – qui constituent autant d'objets didactiques – peuvent être repérées dans mes autres travaux :

- les *genres* ;
- la *langue* ;
- les *dispositifs didactiques* ;
- l'*enseignement supérieur*.

Un premier ensemble de travaux concerne la question des pratiques didactiques appréhendées *dans leur dimension générique*. C'est le dernier programme central de Théodile (« genres et activités scolaires/disciplinaires ») qui me permet assez clairement d'identifier cette catégorie de travaux. La notion de *genre* a actuellement une fortune réelle en didactique (notamment sous l'impulsion des équipes de didactique de Genève<sup>15</sup> et de Bordeaux<sup>16</sup>, sous l'influence directe de Bakhtine, 1979/1984) et a permis de décrire (voire d'inventer) des objets d'enseignement en articulant pratiques sociales et objets scolaires (Schneuwly, Dolz, 1995, p. 27). Théodile s'est emparé de cette notion pour la discuter et en interroger l'intérêt didactique ; l'intitulé du programme – « genres et activités scolaires/disciplinaires » – signale les visées de la recherche collective menée :

– en distinguant *genres* et *activités*, il s'agit d'abord d'appréhender non seulement les *produits* mais aussi les *productions*, donc de différencier l'activité discursive et le produit qui en résulte (par exemple en ce qui concerne le commentaire de texte) ou de spécifier ce qui importe dans l'appréhension d'un objet didactique : le produit ou sa production (un « rituel » de maternelle par exemple, peut être interrogé comme produit langagier ou comme activité langagière) ;

– d'autre part, mettre en relation *genres* (au sens classiquement discursif) et *activités*, c'est permettre de distinguer « genres de discours » et « genres d'activités » (Clot, 1999, p. 36), donc de traiter à la fois les objets d'enseignement qui peuvent être appréhendés comme produits discursifs (comme le commentaire ou le « rituel » de maternelle, par exemple) et ceux qui ne le peuvent pas (comme une activité physique) ;

– c'est encore permettre d'interroger les liens entre *activités (cognitives) des sujets* et *genres* de discours produits (par exemple, en quoi le genre du commentaire révèle-t-il de

15. Pour un historique de la réflexion de cette équipe sur la question du genre et son usage dans la détermination de modèles didactiques, cf. De Pietro, Schneuwly (2003).

16. Cf. Jaubert, Rebière, Bernié (2003), pour l'usage de la notion de genre dans leur projet de description des « communautés discursives ».

l'activité commentative ?)<sup>17</sup> ou les liens entre les *activités* (ou pratiques) scolaires et le genre (par exemple, comment les activités menées en classe sur le récit en formatent-ils le *genre scolaire* ?) ;

– enfin, la distinction *scolaire/disciplinaire* permet de préciser les angles d'approche des objets traités, en spécifiant le contexte de production du genre (de discours ou d'activité) et en déterminant par là même sa dimension strictement didactique ou non.

Dans cette approche, les *genres* restent des « entités foncièrement vagues » (Bronckart, 1996, p. 76) et ce n'est pas l'objectif du programme de Théodile d'établir une taxonomie des genres et par là de « constituer un modèle de référence stabilisé et cohérent » (*ibid.*). C'est la *notion* de genre qui est ici intéressante, en ce qu'elle permet d'interroger *selon quels critères s'identifient des catégories qui apparaissent stables aux acteurs*. Ainsi, se demander si un exercice constitue un genre (scolaire ou disciplinaire), ce n'est pas construire ou fixer un genre, c'est identifier ce qui peut permettre aux acteurs (les prescripteurs, les praticiens ou les chercheurs) de le percevoir comme constituant un genre – entendu au sens minimal qu'en a donné Bakhtine (référence obligée de tous les auteurs qui traitent de la question) : « type relativement stable d'énoncé », cette stabilité étant rendue possible par l'identification d'un « contenu (thématique) », d'un « style de langue » et d'une « construction compositionnelle », marqués par « la spécificité d'une sphère d'échange » (Bakhtine, 1979/1984, p. 265).

Ce programme de Théodile a contribué à alimenter ma réflexion sur la dimension générique des discours ou des activités scolaires et disciplinaires et m'a permis de préciser certaines intuitions que j'avais à propos d'objets travaillés par ailleurs ou de m'intéresser à des problématiques que je n'avais pas encore abordées. Sans entrer dans le détail de chaque production, je voudrais ici évoquer quelques apports spécifiques.

Mon dernier travail en date (Daunay, Denizot, à paraître) porte sur un objet didactique identifiable par la récente tradition didactique : le récit. Dans un article rédigé avec Nathalie Denizot (doctorante de Théodile), nous posons la question : « Le récit, dans la discipline “français”, est-il un *objet disciplinaire* ? » Dans la partie de l'article dont j'assume la rédaction, je note qu'avant les années 1970, le mot *récit* n'est jamais utilisé au singulier pour désigner des objets à lire (*ibid.*, p. 426) :

Or le mot *récit*, isolé et au singulier, apparaît constamment quand il s'agit de production – écrite essentiellement, mais aussi orale. C'est un signe de l'existence d'un *objet scolaire* identifié différemment selon la pratique qui le met en œuvre. Le récit est en soi un *genre scolaire* en production, il est une catégorie générale qui regroupe des *genres littéraires distincts* en lecture. Ce qui veut dire que le récit est une catégorie pertinente en production, inutile en lecture ou, si l'on veut, il peut être *en soi* un objet d'enseignement-apprentissage en écriture, pas en lecture.

Les choses évoluent après les années 1970, le « récit » devenant un genre scolaire identifiable en lecture comme en écriture, sous l'influence de la narratologie, source quasi-unique des savoirs scolaires sur le récit (cf. Reuter, 2000b). Autrement dit, s'il est possible actuellement d'identifier le genre « récit » (aussi bien comme objet à lire qu'à produire), c'est suite à la transposition didactique (fortement teintée d'applicationnisme<sup>18</sup>) des savoirs de la narratologie<sup>19</sup>. Avant les années 1970 en revanche, si l'on peut identifier un (autre) genre « récit », c'est en production seulement et sans autre référent que la tradition scolaire, alors qu'en lecture, *les* récits étaient conçus comme transpositions de genres littéraires identifiés<sup>20</sup>. Une telle description permet de montrer que le genre disciplinaire

17. Cette dimension établit un lien entre ce programme de Théodile et le précédent : « Rapports à l'écriture et images du scripteur » (cf. Delcambre, Reuter, 2000).

18. Qu'illustrent assez bien mes premiers écrits sur le récit, au tout début de ma carrière d'enseignant : Daunay (1988b) ; Daunay, Lusetti (1988a ; 1988b)...

19. C'est un autre débat de savoir si ce genre est seulement disciplinaire ou s'il renvoie à un genre identifiable dans la société ou encore s'il représente une sorte de modèle abstrait (scolaire) de divers genres socialement identifiables...

20. J'écris dans le même article : « En lecture, le phénomène de transposition didactique telle que l'a décrite Chevallard est à l'œuvre quant à la question des *genres littéraires* (savoir emprunté hors de la sphère de l'école), alors qu'en production, c'est plutôt le processus de création scolaire interne qui domine. »

« récit » change selon les configurations de la discipline, et que sa définition dépend à la fois de la tradition scolaire, des genres littéraires, des référents disciplinaires convoqués et des activités scolaires mises en œuvre.

C'est à peu près le même raisonnement que j'applique au commentaire comme « genre disciplinaire », en observant que la configuration des exercices scolaires n'est pas la même selon les époques et que si l'on peut identifier un genre du « commentaire », c'est à la condition de ne pas méconnaître les solidarités construites différemment, d'un point de vue diachronique, entre les exercices. Cela me permet de revenir sur une erreur de perspective que j'ai commise (après quelques autres, il est vrai) lors de mes recherches sur la paraphrase, où j'assimilais le commentaire et l'explication de textes, comme deux variantes de ce que je posais (implicitement) comme un genre : le *discours métatextuel*. Sans doute une telle parenté pouvait-elle être perçue par les enseignants et les concepteurs des programmes ; du reste, la condamnation de la paraphrase, qui a toujours valu pour les deux exercices, pouvait constituer une sorte de critère de reconnaissance générique. Mais, comme je l'écris dans un article sur la question (Daunay, 2005e, p. 56),

Cette assimilation du commentaire et de l'explication de texte ne va historiquement pas de soi. En effet, les anciens programmes, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle ou au début du XX<sup>e</sup> siècle ne font pas cette assimilation. Parce que ces exercices se sont constitués sur d'autres solidarités, ou sur d'autres généalogies.

De fait, l'explication de texte, destinée à donner des outils d'analyse des textes qui soient aussi rigoureux que ceux utilisés pour les textes antiques, s'*invente* tardivement sur le modèle de l'explication des auteurs anciens, l'explication étant conçue dès lors comme une *traduction*. Le commentaire de texte naît sur d'autres bases, comme une réalisation possible de la *composition française* (avec la dissertation, le discours, la lettre, la fable, etc.), avec comme objectif principal de *composer en français* (cf. Savatovsky, 1995, p. 63). L'erreur de perspective qui était la mienne provenait du fait que j'établissais une identité générique entre deux exercices sur des bases qui n'étaient pas celles de l'époque, où l'on n'aurait pas assimilé génériquement ces deux exercices. Il faut attendre les années 1970 pour que ces exercices soient assimilés, précisément parce que le *genre du discours métatextuel* s'était constitué comme genre disciplinaire identifiable par les acteurs.

Mais cette interrogation de la dimension générique du discours métatextuel m'a amené aussi à expliquer comment le résumé et le commentaire de texte, exercices pensés comme solidaires dans les années 1960, ont pu rapidement se séparer et être perçus comme fortement distincts, sur le critère notamment de la littérarité du texte source. Ce qui m'amène à proposer deux systèmes de description des exercices scolaires, selon qu'ils sont conçus comme *genres autonomes* ou comme *exercices*, c'est-à-dire comme réalisations possibles d'un même *genre* (Daunay, 2005e, p. 53) :

Dans le premier système de description [...] le genre est celui du discours métatextuel sur un texte (littéraire ou non d'ailleurs), qui peut se réaliser sous forme d'exercices divers, dont le commentaire et le résumé (eux-mêmes spécifiables en *tâches* diverses). Dans le deuxième système de description, les genres du commentaire et du résumé sont séparés, ne sont plus descriptibles comme appartenant à une même catégorie, sur le critère précisément essentiel (et constitutif de ces deux *genres*), le caractère littéraire ou non des textes-soutiens : dans ce cas, la notion de *discours métatextuel sur un texte* disparaît, en ce qu'elle n'est plus *pertinente* comme catégorie englobante, tant la différence est sentie comme essentielle entre textes littéraires et non littéraires et entre les discours censés pouvoir en rendre compte.

J'explique ainsi que c'est en mettant en œuvre (implicitement) le second système de description que Bautier et Rochex pouvaient valoriser le commentaire littéraire au point de lui supposer la possibilité de correspondre à une activité cognitive propre qui permettrait, plus que le résumé par exemple, de « penser le texte et, au-delà, de “penser le monde” » (Bautier, Rochex 1998, p. 190). Mon approche générique, inverse (j'adopte pour ma part le premier système de description), me permet dans cet article de conforter ma mise en cause d'une certaine conception de la distance dans le rapport au texte, développée par ces auteurs entre autres (sur ce point, cf. *supra*, p. 39 et p. 49).

On trouve un autre exemple de réflexion sur la dimension générique d'un exercice dans un travail sur l'écriture d'invention, qui interroge l'histoire de cet objet en montrant comment sa définition ne peut pas être la même dans une configuration marquée par la rhétorique et dans une « culture de commentaire » comme la nôtre. Mon objectif était de dire que la dimension fortement métatextuelle des exercices d'écriture d'invention dans les manuels ou les examens actuels faisait régner une confusion qui me semblait préjudiciable à l'exercice et ne pouvait se prévaloir des pratiques anciennes de la discipline, où l'identification d'un « genre métatextuel » n'était pas pertinente pour décrire les exercices d'écriture proposés aux élèves. Je conclus ainsi (Daunay, 2003c [doc. 17], p. 253) :

La configuration didactique de l'écriture d'invention ne peut être la même à l'époque de la rhétorique (et de ses séquelles) et à la nôtre, notamment du fait que la notion même d'écriture métatextuelle n'est pas opératoire dans un enseignement de la rhétorique. Parler d'un texte, d'un problème d'histoire littéraire, des valeurs de tel héros national ou d'une question historique sont une seule et même chose : seul l'objet du discours change, mais la finalité de l'exercice est la même. Ce n'est pas le cas aujourd'hui, où l'écriture métatextuelle structure un enseignement de la *littérature*, et a pris de ce fait une fonction particulière et une réelle autonomie.

Je montre cela par l'analyse de manuels et de sujets d'examen anciens et récents, en faisant apparaître que cette différence de perspective s'était construite sur une longue période, au cours de la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle. Je voulais « faire ressortir l'ambiguïté de la classification des genres d'écrits scolaires », par l'examen de l'usage de la lettre dans les exercices d'écriture ; la conclusion que j'en tire est intéressante pour ce qui est du rôle de la tradition scolaire dans la constitution des objets d'enseignement (*ibid.*, p. 251) :

Si la lettre peut être un pastiche, ou si elle est référée à un genre littéraire, on est là dans l'écriture d'invention, si l'on ose dire ; mais en même temps, tout est fait pour ramener la lettre à une écriture métatextuelle normée, proche de la dissertation « normale ». Et c'est cette tension qui est intéressante : elle porte les traces de l'histoire de la discipline et de la permanence d'un ancien ordre (celui de l'enseignement de la rhétorique) dans la nouvelle discipline qui est en train de se créer (depuis la fin du XIX<sup>e</sup>), phénomène de permanence que Chervel (1998) a bien analysé. La lettre, à l'époque des manuels que j'ai cités (années 1930-1940) est ainsi en train de sortir progressivement (quoique laborieusement) de son origine générique (qui en justifiait la présence dans un enseignement rhétorique), pour intégrer l'écriture métatextuelle, qui domine de plus en plus dans l'enseignement du français.

Ce que je mets en cause finalement est l'instrumentalisation, par les concepteurs ou les défenseurs de l'exercice (cf. Camelin, 2001 ; Houdart-Merot, 2001 ; Petitjean, 2003), d'une ancienne tradition scolaire. La référence à cette dernière est en effet contestable : si l'indistinction entre lettre comme *genre littéraire* et comme support d'un *discours métatextuel* s'explique assez bien dans la configuration didactique de l'époque, il me semble que cette indistinction crée aujourd'hui plutôt une *confusion* qui entraîne en partie la difficulté à concevoir la logique qui préside à la définition de l'écriture d'invention dans les programmes et aux examens (cf. Daunay, 2005d [doc. 22]).

Il me semble intéressant de voir rétrospectivement à l'œuvre, sans l'appareil conceptuel que je viens d'évoquer, la même intention de penser l'affiliation générique des exercices scolaires en rassemblant ce qu'une certaine tradition scolaire pouvait alors concevoir comme des genres distincts, dans un ouvrage collectif ancien, auquel j'ai collaboré quand j'enseignais en lycée, et destiné à des enseignants du secondaire : *Apprentissages de la dissertation* (Darras, Daunay, Delcambre, Vanseveren, 1994)<sup>21</sup>. En introduction de cet ouvrage (p. 3), pour justifier de parler de dissertation (terme alors disparu des instructions officielles et des examens), nous écrivions :

*Sous des appellations différentes se retrouve un même type d'écrits possédant des caractéristiques identiques et obéissant au même mode de production* : entrent dans cette catégorie, pour s'en tenir aux épreuves de français des examens du secondaire, les textes attendus par le sujet dit « de réflexion » ou « d'argumentation » du brevet des collèges, le sujet appelé « commentaire » ou « essai » du BEP, la « discussion » (sujet 1) de l'épreuve anticipée du baccalauréat, ainsi que la « composition française sur un

21. Cf. encore Daunay (1994 [doc. 4]).

sujet littéraire » (sujet 3). C'est donc un choix délibéré que de rassembler l'ensemble de ces exercices sous un même nom, afin d'envisager un apprentissage de la dissertation qui ne soit pas morcelé : il y a tout à gagner à montrer à l'élève au cours de sa scolarité que sous des appellations différentes, les exercices sont sensiblement les mêmes, comme, par conséquent, les capacités pour les réussir.

Si l'on remonte plus loin encore, jusqu'à ce texte qu'en introduction (*supra*, p. 5 n. 6) je présentais comme le premier de mes articles relevant d'une écriture de recherche en didactique (Daunay, 1990b [doc. 1]), c'est également une réflexion sur la dimension générique des exercices scolaires (le *texte justificatif* comme forme spécifique d'un genre plus général, le texte explicatif) qui motive ma présentation de cet « objet didactique » (comme l'indique le titre de l'article)<sup>22</sup>.

Pour conclure sur cette question de la dimension générique des objets scolaires, il me faut encore faire référence à deux études d'une autre nature, dans la mesure où elles ne concernent pas des objets d'enseignement. Elles entrent en résonance cependant avec ce qui précède par le fait qu'elles exploitent également la notion de *genre* comme outil heuristique : il s'agit d'abord d'un article (Daunay, Delcambre, 2006) concernant les « rituels » de maternelle. Dans cet article, nous en interrogeons la caractérisation possible : genre *scolaire*, *pédagogique*, *disciplinaire* ou *didactique* ? Si nous montrons en quoi il représente bien un genre scolaire et pédagogique et non un genre disciplinaire, nous concluons en posant la possibilité de le considérer comme un *genre didactique*, en ces termes :

Nous considérons possible d'appréhender le rituel comme *genre didactique*, entendu comme forme de discours qui peut être appréhendé comme la mise en œuvre d'une intention et d'une forme didactiques. La difficulté de cette position tient au fait que, de la sorte, on donne à *didactique* une extension plus générale, sans référer le mot à une discipline particulière, mais au caractère disciplinaire de certains échanges (où sont en jeu plusieurs disciplines)...

L'autre étude concerne une recherche à venir sur les écrits professionnels (que je présente *infra*, p. 136). En vue d'une étude exploratoire (cf. Daunay, Hassan, Morisse, Lepez, 2006), j'ai tenté de cerner deux écrits professionnels spécifiques, en cherchant à les caractériser de façon rigoureuse : j'ai pour cela précisément cherché à les cerner comme *genres*, en essayant de voir ce qui permettait de classer ensemble certains écrits particuliers. Le premier écrit est ce que j'ai appelé, en empruntant sa terminologie à Pierre Delcambre (1997) – qui essaie lui aussi de rendre identifiable génériquement des écrits divers, le *journal de bord*. Intuitivement, on croit retrouver au sein de l'Éducation Nationale un tel « objet d'inscription » (P. Delcambre, *ibid.*) ; plus exactement, certaines des caractéristiques qu'il en signale (p. 65 *sq.* et p. 278 *sqq.*) sont visiblement proches, d'autres éloignées de ce que l'on peut observer ou de ce qu'en disent les enseignants. Pour approcher ce genre *possible*, je suis parti du *cahier de textes dans le second degré*, sans doute le plus facile à caractériser, parce qu'il a une existence *réglementaire*, ce qui veut dire qu'il est identifié comme genre d'écrit, dénommé et décrit avec précision. Ce point de départ relativement stable<sup>23</sup> permet d'une part, de noter les écarts entre la prescription et les variétés de son usage, selon les cas, dans le second degré ; d'autre part, de repérer, à partir de ce noyau stable, des écrits périphériques, différents mais proches par certains aspects essentiels, dans le second degré mais aussi dans le premier degré, où le cahier de textes n'est pas une obligation réglementaire.

J'ai procédé de même avec la fiche de préparation, objet particulièrement intéressant parmi les écrits professionnels des enseignants : elle interroge en effet la *préparation* du cours à la fois comme *genre discursif* et comme *activité*. C'est actuellement un objet de

22. Il s'agit en fait d'un *objet d'enseignement*, non d'un *objet didactique* comme je l'entends aujourd'hui (un objet de recherche didactique). D'autre part, j'emploie dans cet article le mot *genre* dans un sens spécifiant et non englobant (considérant le « TJ » comme *genre spécifique* du « TE », dans la mesure où j'identifie le premier comme un *genre scolaire*). Malgré ces glissements terminologiques par rapport à mes usages actuels, le fondement de la réflexion est le même. Sur le texte explicatif, cf. encore Daunay, Lusetti (1990).

23. Même si une approche historique sommaire de l'évolution des prescriptions montre que les frontières peuvent bouger quelque peu.



recherches en didactique du français (cf. Calame-Gippet, 2002 ; Jaubert-Rebière, 2002c ; Fialip, à paraître), mais elle est toujours analysée en situation de formation, ce qui change considérablement la donne, dans la mesure où l'objet est à la fois un écrit professionnel dans le cadre de la préparation des cours et un écrit d'évaluation dans le cadre de la formation. S'il n'est pas possible de référer là, contrairement au cahier de textes, à des prescriptions institutionnelles qui en définissent les contours, la fiche de préparation est l'objet de recommandations constantes, notamment en formation. Mon étude (Daunay, Hassan, Lepez, Morisse, 2006) montre ainsi que ce sont les *recommandations* ordinaires qui façonnent le genre et qui assure *la reconnaissance de l'écrit* par les acteurs.

En définitive, l'approche générique des pratiques didactiques constitue bien une ligne de force dans mes recherches, en ce qu'elle donne une cohérence à un assez vaste ensemble de travaux, qui englobe les plus anciens.

\*

Une autre ligne de force de mes travaux apparaît être la réflexion sur l'enseignement et l'apprentissage des questions de langue. Pour aborder celle-ci, je centrerai mon propos sur une dimension spécifique : *la construction d'un objet d'enseignement*<sup>24</sup>. J'ai déjà évoqué mon approche du discours indirect libre dans le cadre de ma recherche sur l'écriture d'invention (*supra*, p. 51 et p. 83) : mon objectif en effet était de rendre compte des choix théoriques qui avaient présidé à l'élaboration de notre séquence didactique sur le discours indirect libre, objet de notre expérimentation. Il s'agissait plus précisément d'expliquer pourquoi nous avons choisi d'utiliser les termes de la *Terminologie grammaticale* en vigueur dans l'Éducation Nationale (MÉN, 1997, p. 8 *sq.*), malgré les incertitudes théoriques de cette référence, et de constituer un objet d'enseignement qui mette en cohérence cette référence et les savoirs théoriques disponibles (par une revue des nombreuses théorisations du discours indirect libre depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle), parmi lesquels il fallait faire des choix raisonnés, tant les approches étaient à certains égards discordantes. J'explique ainsi ma démarche en introduction de l'article (Daunay, 2004c [doc. 20], p. 280) :

En quelque sorte, je mimerai le *geste didactique* dans sa version *transpositive*, qui consiste en la tentative de concilier des acquis de la tradition scolaire – fallût-il en passer par sa critique – et les apports des théories diverses – qui gagnent elles aussi à être passées au crible de la contestation, fût-elle externe. Exercice didactique difficile – et risqué, en ce qu'il exhibe ses choix et les soumet à la critique. Mais exercice constitutif de la démarche didactique, pour obéir aux exigences de Bronckart et Plazaola Giger (1998, p. 46).

Voici le propos de Bronckart et de Plazaola Giger, que je cite à cet endroit de l'article :

Le didacticien se doit [...], dans ses interventions destinées à la noosphère, d'œuvrer à la désacralisation des savoirs et de dénoncer en particulier les processus de réification et de naturalisation qui nient leur caractère hypothétique et provisoire. Mais d'un autre côté, dans ses interventions relatives à la confection des programmes et à la mise en place de processus rationnels d'apprentissage, ce même didacticien se trouve aussi confronté à la nécessité de procéder à une re-solidarisation des savoirs de référence, à l'obligation d'en gommer les erreurs manifestes et les contradictions les plus criantes. En deux mouvements qui peuvent paraître tendanciellement contradictoires. Mais c'est peut-être précisément à la capacité de les conduire lucidement que pourraient se mesurer la validité et l'efficacité d'une démarche didactique !

Ce que je retiens de ma démarche est la vigilance à l'égard de la naturalisation des notions (dont l'origine ne se trouve pas, précisais-je alors, dans la seule réification scolaire des notions mais parfois dans les théories elles-mêmes<sup>25</sup>) mais surtout la volonté de penser un objet d'enseignement par la prise en compte de la tradition scolaire comme des apports

---

24. Cette perspective explique que je n'évoque pas ici une recherche portant sur des questions de langue : l'observation des effets de la pédagogie Freinet en matière de maîtrise de la norme orthographique et du vocabulaire grammatical canonique (Daunay, 2006e), sur laquelle je reviendrai plus loin, p. 152.

25. Sur ce point, qui évite la tentation de supposer vierges les théories pour reporter sur leur transposition didactique tous les problèmes constatés dans l'enseignement d'une notion, cf. *supra*, p. 77.

des théories de référence (cf. Schneuwly, 1995/2005, p. 56)<sup>26</sup>. Il s'agissait en fait de construire, d'un point de vue didactique, le modèle théorique (abstrait) d'un objet d'enseignement cohérent, ce que ne peuvent parvenir à faire, isolément, ni la tradition scolaire/disciplinaire – qui peut assez vite se révéler un « monstrueux bric-à-brac » (Chervel, 1977, p. 276) ou un « patchwork grammatical » (Vargas, 2004, p. 41) –, ni les théories elles-mêmes, qui construisent leurs objets dans leurs cadres théoriques propres, sans souci de la constitution d'un objet d'enseignement. Aussi la version *transpositive* du *geste didactique* dont je parle dans mon article est-elle plutôt un processus d'*élaboration didactique* (Halté, 1992), qui ne suppose pas un « savoir savant » préalable mais qui interroge en même temps les « savoirs savants » disponibles et la tradition scolaire, assimilant en fin de compte les deux perspectives de constitution des objets d'enseignement que décrivent Chevallard (1985/1991) et Chervel (1988/1998).

C'est à ce titre que je parlerais ici de « reconfiguration didactique » des savoirs, empruntant (en la détournant un peu) l'expression à Vargas (2004) : pour lui, la « reconfiguration didactique » – qu'il appelle de ses vœux – consiste en fait en la construction d'« une cohérence entre les différents emprunts effectués dans les différents domaines plus ou moins hétérogènes de la linguistique » (p. 46). Il oppose cette « reconfiguration didactique » à la traditionnelle « recomposition didactique » (qu'opèrent les instructions officielles et les manuels) de savoirs hétérogènes issus de la linguistique (et qui peuvent entrer en contradiction les uns avec les autres) et de « savoirs grammaticaux traditionnels qui leur sont plus ou moins étrangers ». Il me semble que Vargas effectue là un raccourci qui fait perdre à sa conception de la *reconfiguration didactique* une part de son intérêt heuristique. En effet, que la « recomposition didactique » actuellement en usage dans les documents produits dans la noosphère ne permette pas la construction d'une double cohérence – entre les savoirs savants convoqués eux-mêmes et entre ces derniers et la tradition scolaire – ne suppose pas qu'il soit nécessaire d'évacuer celle-ci pour s'en tenir à ceux-là seuls : la nécessité d'une reconfiguration *didactique* des savoirs savants (ce qui, souligne justement Vargas, *ibid.*, p. 47, peut « mettre la didactique des disciplines à l'abri de toute suspicion d'applicationnisme ») ne saurait faire négliger les contraintes d'enseignement, dont la prise en compte de la tradition scolaire n'est pas la moindre<sup>27</sup>. La reconfiguration didactique que je décris consiste précisément en la tentative de penser la cohérence didactique des savoirs convoqués et des savoirs déjà-là, c'est-à-dire inscrits dans une tradition.

Cette reconfiguration didactique d'un objet d'enseignement n'est possible que si est également pensée son insertion dans un contexte d'enseignement qui détermine à quel objet didactique (donc à quelle configuration didactique) il réfère. En l'occurrence, dans le cadre de l'écriture d'invention, nous traitons le discours indirect libre comme un fait de discours et non de discours littéraire (cf. *supra*, p. 83) et nous visions à faire découvrir aux élèves les dimensions formelles et les effets discursifs du discours indirect libre ainsi que ses contextes d'emploi, ce qui amenait à en interroger à la fois l'émergence littéraire et son insertion dans une *pratique (langagière) sociale* – identifiée aussi bien par la référence à des textes journalistiques que par les productions des élèves (cf. Daunay, 2006d [doc. 27]).

Il est intéressant de faire référence ici à un article collectif plus ancien publié dans *Recherches* (Cauterman, Daunay, Fabé, Suffys, 1996 [doc. 5]) qui traite également du discours rapporté, mais en présentant une autre dimension de l'élaboration didactique d'un objet d'enseignement, dont j'ai déjà, à d'autres fins, présenté plus en détail les principes (*supra*, p. 52). Si, assez clairement, l'élaboration didactique d'un objet d'enseignement que je viens de décrire est de nature praxéologique, elle ne suppose pas, dans son processus

26. Je posais déjà, à propos de la paraphrase, mais sans développer cette dimension, la nécessité d'un « positionnement épistémologique qui prendrait en compte les normes et les techniques actuellement dominantes à l'école » (Daunay, 2002b [DOC. B], p. 178).

27. Il n'est pas anodin que la proposition de Vargas prenne place dans une critique de la transposition didactique de Chevallard, mais sans référence à la conception qu'a Chervel de la constitution des disciplines scolaires...

même, le retour des sujets didactiques qui s'en empareront – élèves, enseignants, formateurs. Or c'est ce que posait cet article plus ancien, qui indexait la réflexion sur l'objet d'enseignement à la démarche envisagée. L'élaboration didactique d'un objet d'enseignement n'est pas alors appréhendée comme un processus de construction d'un modèle théorique (abstrait) d'un objet d'enseignement cohérent (comme je le disais à l'instant pour le discours indirect libre) mais comme la mise en interrogation de ce modèle dans l'interaction didactique au sein de la classe. Une telle position se retrouve dans d'autres articles du même genre, sur d'autres objets (Cauterman, Daunay, 1994 ; 1997) : on y lit parfois le souci de minorer la réflexion sur l'objet grammatical lui-même au profit d'une approche plus générale de l'apprentissage de la langue<sup>28</sup>, mais surtout la volonté de ne pas poser la cohérence théorique préalable de l'objet comme suffisant à réaliser son élaboration didactique.

Il n'y a pas de contradiction entre ces deux approches, mais une différence de perspective qui s'explique aisément par les conditions de production des articles : dans le premier cas (le discours indirect libre), il s'agissait de préciser *a priori* les contours d'un objet d'enseignement afin de « nous assurer d'une certaine harmonie dans la réalisation de notre séquence dans les 39 classes où elle était mise en œuvre » (Daunay, 2006d [doc. 27]), p. 294) ; dans l'autre, ce sont des praticiens de l'enseignement et de la formation qui voulaient décrire la confrontation de leur réflexion théorique et de leur pratique d'enseignement<sup>29</sup>. Sans doute le statut des acteurs est-il aussi déterminant, en ce qu'il les amène à mettre l'accent, dans l'appréhension théorique des objets, sur ce qui légitime le mieux leur position institutionnelle.

Mais ce qui ressort de cette mise en relation des deux perspectives de l'élaboration d'un objet d'enseignement est une conception de la didactique qui, si elle veut éviter les effets applicationnistes de l'usage des théories qu'elle a toujours dénoncés<sup>30</sup>, ne peut se contenter de la constitution de modèles abstraits d'objets d'enseignement *a priori*, mais se doit de penser l'élaboration didactique comme un processus qui inclue (en les prévoyant ou en les décrivant après coup) l'activité des sujets didactiques.

\*

Ces remarques introduisent naturellement la troisième ligne de force de mes articles, celle qui concerne les *dispositifs didactiques*, relevant d'une forme spécifique d'ingénierie didactique. J'emploie le terme « dispositif » dans plusieurs sens (assez proches d'ailleurs), mais avec chaque fois l'intention d'appréhender l'activité des sujets didactiques – enseignants comme élèves.

Le premier sens est celui d'*exercice*, que je viens d'évoquer. La place des exercices dans mes travaux est relativement importante (plus d'un tiers des documents reproduits dans le dossier de textes en présentent)<sup>31</sup> : c'est là une caractéristique de mon écriture en didactique (de recherche ou non) où cette présence est constante<sup>32</sup>. J'entends par exercice

28. Par exemple : « la "valeur des temps" n'est pas pour nous un objet d'apprentissage de première urgence et encore moins un objet d'article en soi... Ce qui compte est en fait qu'une telle question est propice à une approche de l'apprentissage grammatical qui nous semble, elle, mériter l'attention » (Cauterman, Daunay, 1997 [doc. 6], p. 81). Cf. Cauterman, Daunay, Fabé, Suffys (1996 [doc. 5], p. 78 sq.), Cauterman, Daunay (1994, p. 41).

29. Il convient ici de préciser la place importante qu'a prise, dans mon activité de formation continue des enseignants, la question de l'enseignement de la grammaire : de 1991 à 2001, je n'ai pas cessé d'animer des stages sur cet objet (avec des collaborations diverses : F. Darras, I. Delcambre, D. Fabé et, le plus longtemps, M.-M. Cauterman) ; c'est également pour cet objet que j'ai été invité à concevoir des formations pour les établissements français de Montréal, Washington et San Francisco.

30. C'est le lieu ici d'évoquer un article spécifique concernant l'enseignement de la langue, Daunay (2002f), où je critique la dimension applicationniste des propositions didactiques sur le vocabulaire que propose le dictionnaire de Picoche et de Rolland (2002).

31. Voir l'indexation de mes travaux, *infra*, annexe, p. 212.

32. Disons au passage que cet intérêt récurrent pour les exercices explique en partie que je me sois intéressé, peu de temps après son introduction dans les programmes de lycée, à l'écriture d'invention et à la configuration qui lui était donnée dans les manuels de collège et de lycée : c'est à ce titre que nous avons, dans notre recherche collective, mené un travail d'enquête approfondi pour proposer une « typologie des exercices d'écriture d'invention dans les manuels » (Cauterman, Daunay *et al.*, 2004 [DOC. C], p. 37-63).

une démarche didactique qui porte sur un savoir ou un savoir-faire identifié et qui se fonde sur un ou plusieurs textes (parfois tronqués) comme supports d'activités précises des élèves, activités à la fois matérielles et cognitives (qui peuvent prendre une ou plusieurs heures de cours)<sup>33</sup>. S'il est un principe qui préside à l'ensemble des exercices que je propose (seul ou, le plus souvent, en collaboration), c'est de partir des compétences (épi)langagières des élèves pour parvenir à un savoir métalinguistique formel. On peut prendre pour un énoncé de principe général l'affirmation suivante, en introduction à la présentation d'un exercice sur les temps verbaux (Cauterman, Daunay, 1997 [doc. 6], p. 77 sq.) :

L'invention d'un exercice au sens où nous l'entendons sera donc bien souvent l'invention d'un dispositif qui amènera « naturellement » (c'est-à-dire sans qu'il y ait imposition de consignes formelles faisant appel au métalangage) les élèves à utiliser la structure que l'on veut étudier [...] : c'est en faisant *fonctionner* tel objet linguistique que l'on peut espérer parvenir à son *objectivation*.

Considérer comme déterminant le fait de *fabriquer des exercices* (pour reprendre un titre du numéro 24 de *Recherches*, 1996)<sup>34</sup>, c'est aussi poser, comme je le faisais à l'instant, que le contenu d'enseignement ne saurait être pensé indépendamment des situations didactiques mises en place. En ce sens, les exercices que j'évoque peuvent être qualifiés de situations-problèmes, dont D. G. Brassart (dans Brassart, Reuter, 1992, p. 20) juge qu'elles sont déterminantes dans la tâche du didacticien :

La didactique du français doit, entre autres, chercher à se constituer comme science des situations d'apprentissage qui permette aux maîtres de créer, de manière spécifique au domaine des compétences langagières, des situations-problèmes pour les élèves, de contrôler indirectement les stratégies de résolution qu'ils mettent en œuvre.

Mais il me semble que mon approche de la conception des exercices ne relève pas seulement du paradigme cognitiviste qui sous-tend cette référence, dans la mesure où il s'agit également de penser leur inscription dans le double contexte de la tradition scolaire et de l'appropriation personnelle que peuvent en faire les enseignants. C'est ce qui explique que mes propositions d'exercice ne soient jamais *prescriptives*, comme je l'ai déjà souligné dans l'analyse de mes premiers articles (*supra*, p. 31) : il s'agit au contraire de faire des propositions didactiques théoriquement étayées (concernant les objets d'enseignement et les activités qui lui sont associées), qui donnent à l'enseignant des outils pour sa propre inventivité. Les propositions d'exercices se présentent donc comme des *moyens de mettre à l'épreuve des faits* – qui dépendent des enseignants qui s'empareront des objets décrits – certains principes théoriques énoncés : et ces *faits* sont tout simplement les situations didactiques telles que les sujets didactiques (élèves aussi bien qu'enseignants d'ailleurs) les font exister<sup>35</sup>.

C'est le sens de la déclaration d'intention suivante, à propos des exercices que je propose sur la paraphrase (Daunay, 2002b [DOC. B], p. 178) :

33. J'ai souligné *supra* (p. 35) la dimension de « bricolage » (aussi bien matériel qu'intellectuel) de ces exercices.

34. Dans lequel prenait place la description de l'exercice cité plus haut : Cauterman, Daunay, Fabé, Suffys (1996 [doc. 5]).

35. Je vois là une affinité, que je ne découvre que rétrospectivement, avec des principes qu'énonce Yves Reuter, dans son ouvrage sur la description. Dans la dernière partie, « Construire des interventions didactiques », il écrit (2000a, p. 181) : « Je vais présenter dans ce chapitre un certain nombre d'exercices afin de travailler la description en classe en cohérence avec les analyses précédentes. Mais les pistes soumises sont à sélectionner, à adapter et à évaluer. En effet, en étant *chercheur*, même soucieux de transmission, il serait aberrant de me transformer en *prescripteur* ou en auteur de manuel imposant des démarches ou fournissant des recettes. Je vise donc plutôt les objectifs suivants : montrer l'« opérationnalisation » possible de certaines propositions théoriques à l'aide de *principes* d'exercices ; ouvrir la palette des moyens d'action ; susciter la créativité des enseignants ; permettre d'évaluer les effets des activités mises en place afin de discuter leur validité ainsi que des propositions théoriques qui les sous-tendent. » Je voudrais citer aussi cet énoncé de principe – éthique – dans un article collectif, à propos de la présentation d'un exercice dont nous racontions les « mutations » (Cauterman, Daunay, Fabé, Suffys, 1996 [doc. 5], p. 63 sq.) : « Cet écrit postule que l'intelligence n'est pas seulement présente au moment de l'élaboration, entre le « génie » ou l'ingéniosité du concepteur et le côté astucieux de l'objet, mais qu'elle se trouve aussi dans les multiples interactions, entre adultes, avec les élèves, ou entre les deux à la fois, qui se jouent autour de l'exercice mis en circulation. L'objet-exercice doit se (re)penser, se (ré)fléchir pour pouvoir trouver une flexibilité adéquate aux situations professionnelles. De ce fait, l'intelligence rejoint le camp des élèves. C'est à eux de penser et de réfléchir tandis que l'objet-exercice continue de se fabriquer à différents niveaux, continue de se penser en fonction des sujets « concepteurs » et des destinataires différents : élèves auxquels on veut apprendre quelque chose, adultes auxquels on veut montrer comment on pourrait apprendre quelque chose aux élèves. »

Il ne s'agit évidemment pas de poser des normes et des modèles d'exercices dont il faudrait supposer qu'ils détiendraient intrinsèquement des vertus pédagogiques et didactiques susceptibles de développer chez les élèves des compétences métatextuelles identifiables. L'approche de la paraphrase dans cet ouvrage a laissé apparaître les conséquences néfastes d'une conception normative et techniciste de l'approche des textes : ce n'est pas une autre norme ou une autre technique qu'il s'agit ici de préconiser, mais un positionnement épistémologique qui prendrait en compte les normes et les techniques actuellement dominantes à l'école. Si je me risque à analyser ou à proposer des « exercices » concernant la paraphrase, c'est avec l'intime conviction qu'ils ne seraient d'aucun intérêt s'ils étaient compris comme des moyens alternatifs de parvenir à développer les compétences métatextuelles des élèves. Ils sont simplement un contrepoint à une approche de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture et du commentaire littéraires, et n'ont d'autre but que d'amener les enseignants comme les élèves à questionner, pour les mettre en perspective, les choix didactiques dominants concernant cet enseignement et cet apprentissage.

Ce principe guide en fait toutes mes propositions d'exercices, conçus comme des dispositifs didactiques<sup>36</sup> destinés à l'enseignant autant qu'aux élèves, invités à *discuter*, pour les *interroger*, les savoirs ou les savoir-faire en jeu dans une situation didactique<sup>37</sup>.

Certes, et c'est une lacune évidente à souligner dans mes recherches, ce n'est pas l'observation (expérimentale) des situations qui guide la réflexion, mais la programmation d'activités en lien avec un objet d'enseignement, dans une démarche qui, pour n'être pas *prescriptive*, reste plus *prospective* que *descriptive*. Elle reste en quelque sorte une « analyse *a priori* », mais dans un sens différent de celui que donne à cette expression l'ingénierie didactique telle qu'elle est définie en didactique des mathématiques (Artigue, 1990), qui suppose son pendant : l'analyse *a posteriori*. Ma démarche n'engage pas en effet « une forme d'expérimentation devant permettre la confrontation entre les *possibles* d'un dispositif donné (possibles mis en évidence par des analyses *a priori*) et les *effets observés* du dispositif tel que réalisé (analyse *a posteriori*) » (Mercier, Schubauer-Leoni, Sensevy, 2002, p. 12).

Le deuxième sens que je donne dans mes articles à *dispositif*, après celui d'exercice, se rapproche de *dispositifs d'apprentissage* – pour reprendre là encore le titre d'un numéro de *Recherches* (n° 27, 1997). Les deux sens peuvent d'ailleurs coexister, la différence n'étant pas très grande : elle tient à l'absence d'un support concret *a priori* ; le dispositif est alors à entendre comme *cadre d'action*. C'est le cas de la dictée à l'enseignant (Daunay, 1997d) comme outil d'apprentissage de l'écriture, à tous les niveaux d'enseignement<sup>38</sup> ou du travail de groupe, qui fait l'objet d'une réflexion spécifique comme outil d'apprentissage de la lecture méthodique au lycée (Daunay, Marguet, Sauvage, 1996 ; Daunay, Delcambre, Marguet, Sauvage, 1996), mais qui est presque constamment convoqué dans la présentation des exercices dont je parlais plus haut. Ces dispositifs ont en commun de favoriser un mode d'acquisition des savoirs ou des savoir-faire qui se fondent sur des pratiques langagières identifiées et à ce titre didactisées<sup>39</sup>.

36. Même si je n'emploie l'expression « dispositif didactique » qu'à partir de Daunay, Reuter (2004 [doc. 21]), préférant l'expression « dispositif pédagogique » auparavant. Cette distinction ne me semble pas pertinente ici : sous cette différence de dénomination (dont la raison d'être est sans doute à trouver davantage dans la revendication de l'innovation pratique que dans un positionnement théorique différent : cf. *supra*, p. 14 n. 24), les principes sont les mêmes.

37. C'est ce qui m'amène à privilégier parfois les savoirs *discutables*, c'est-à-dire ceux pour lesquels il n'est pas raisonnablement possible de le supposer stable. La paraphrase en est un bon exemple, mais c'est en général le cas pour certains faits de langues (comme je le montrais *supra*, p. 130) ; c'est ce qui, dans un article ancien, m'amenait également à considérer comme intéressant de travailler sur le texte explicatif, précisément parce que l'existence même de ce type de texte peut légitimement faire l'objet d'un *doute* (Daunay, 1990b [doc. 1], p. 1).

38. C'est pourquoi je ne parle pas, comme on le fait communément, de « dictée à l'adulte », proposant de concevoir ce dispositif également dans la formation d'adultes.

39. Cet intérêt pour le dispositif de travail de groupe m'a amené à collaborer à la conception et à la réalisation (avec Colette Brisset, Isabelle Delcambre, Denis Fabé, Séverine Suffys) de deux documents vidéo destinés à la formation des enseignants : « Travail de groupes au CM2. Interactions et langage » et « Travail de groupes en 6<sup>e</sup> au collège. Interactions et questionnement sur la langue », IUFM Nord-Pas-de-Calais / Université de Lille 3, 2002. Une précision s'impose à cet égard : ici comme dans les autres travaux cités à l'instant, la question de l'oral n'est envisagée que dans le cadre du dispositif de travail de groupe ; je n'ai en effet jamais constitué l'oral comme objet d'une recherche didactique (le seul article théorique qui aborde la question de façon autonome concerne le rapport de l'inspection générale sur l'enseignement de l'oral : Daunay, 2000b [doc. 12] – cf. *supra*, p. 40). Or c'est une question de formation importante pour moi, puisque j'en ai fait l'objet de diverses formations d'enseignants (dans les écoles françaises de l'Île Maurice et de Madagascar en 2000) et de formateurs (intervention dans le conseil des IEN du Pas-de-Calais en 1999 ; synthèse des ateliers des journées d'étude de l'IUFM Nord – Pas-de-Calais : Daunay, 1999c).

C'est le même principe qui est à l'œuvre dans le dispositif qu'Yves Reuter et moi présentons, précisément dans le cadre d'un numéro de *Repères* sur les *Pratiques langagières et formation des enseignants*, que je codirigeais (Treignier, Daunay dir., 2004). Le dispositif concerne plus spécifiquement l'évaluation des étudiants de sciences de l'éducation, dans le cadre d'une unité d'enseignement sur la didactique de la lecture et de l'écriture : il consiste à faire écrire aux étudiants, un (ou des) souvenir(s) de lecture ou d'écriture, qui devient plus tard le support d'une réflexion théorique, laquelle est évaluée. L'un des objectifs du cours étant d'amener les étudiants à penser la fonction constructive (vs transcriptive) de l'écriture, un tel dispositif veut « faire éprouver par les étudiants eux-mêmes les *potentialités* cognitives de l'écriture, *via* ces écrits sollicités » (Daunay, Reuter, 2004 [doc. 21], p. 327<sup>40</sup>). Nous écrivions à cet égard (*ibid.*, p. 312) :

Le premier principe, fondateur, a consisté, en rupture avec nombre de pratiques, du primaire à l'université, à tenter de concevoir une évaluation qui soit, autant que faire se peut, en relation avec l'enseignement proposé et les apprentissages des étudiants.

Mes premiers articles sur les dispositifs d'évaluation manifestaient cette même volonté de *rupture*<sup>41</sup> et surtout la même intention : concevoir l'apprentissage d'un objet en lien avec les activités langagières des apprenants, ou plus exactement leur donner la possibilité de penser l'objet en le faisant fonctionner. De ce point de vue notamment, de tels dispositifs d'apprentissage obéissent aux mêmes principes que ceux qui régissent la fabrication des exercices dont je parlais à l'instant.

La question des dispositifs didactiques ne pouvait manquer de rencontrer celle des séquences d'apprentissage. La conception que je défends de l'indissociabilité de l'objet d'enseignement et de la situation didactique qui le met en œuvre va contre une certaine conception réductrice de la programmation de l'enseignement dont la cohérence serait possible *a priori*. Conception qui se rencontre souvent dans les lieux de prescription : la « séquence didactique » dans les programmes français de la discipline « français » au collège et au lycée est ainsi conçue comme une forme d'organisation de contenus dont la cohérence est indépendante des conditions d'enseignement-apprentissage. Je dénonce comme illusion cette conception (Daunay, 2005b, p. 148) :

La notion de séquence didactique ainsi conçue ne fait que dévoiler une conception applicationniste, descendante et transmissive de l'enseignement. Une séquence, en toute logique, n'a pas à être un carcan mais un outil prévisionnel *qui contient dans sa logique propre les conditions de sa mutabilité*. Une séquence ne saurait en effet être pleinement cohérente *avant* sa mise en œuvre avec les élèves : l'effet de cohérence peut être *imposé* avant, mais n'est *construit* qu'après. Ce principe veut concilier la nécessaire programmation propre à l'activité d'enseignement et les aléas de toute situation d'apprentissage. S'il est possible, par choix méthodologique, de construire des cohérences didactiques autour de contenus et de savoirs théoriques sur le développement cognitif moyen de l'apprenant, le danger est de penser que ce qui est un *artefact* méthodologique devient un *programme d'action* dans une classe réelle : bien des échecs pédagogiques (de stagiaires ou de jeunes titulaires notamment) tiennent sans doute à l'oubli de cette élémentaire distinction.

C'était une telle vision de la programmation didactique que défendait le n° 20 de *Recherches* (1994), intitulé *Enseignement et cohérence*, dans lequel nous écrivions, Marie-Michèle Cauterman et moi (Cauterman, Daunay, 1994, p. 31) :

*Enseigner met à mal – voire rend illusoire – toute cohérence a priori*, quand l'enseignant met les élèves au centre de sa démarche pédagogique. Ce qui suit est le récit d'une séquence d'apprentissage dont la cohérence n'est pas une donnée de départ mais un aboutissement, dont la logique réside dans la prise en compte des réactions (de toutes les réactions) des élèves, dont l'ordre n'apparaît qu'au prix de multiples *désorganisations*.

40. Ce dispositif a fait l'objet d'un autre article écrit en commun (Daunay, Reuter, 2002 [doc. 13]), mais qui ne se centrait pas sur les caractéristiques du dispositif. Il me faut ajouter que la paternité de ce dernier revient à Yves Reuter (cf. Reuter, 2004a).

41. Par exemple, Daunay (1994 [doc. 4], p. 49) : « De nombreux dispositifs pédagogiques ont été proposés pour aller contre des pratiques traditionnelles dont les défauts ont été suffisamment soulignés pour qu'il ne soit pas nécessaire d'y revenir ici dans le détail » – dispositifs parmi lesquels voulaient prendre place celui que je proposais pour l'évaluation des dissertations. C'est ce qui me fait mettre des guillemets de protestation à la description, assez cocasse il est vrai, d'un « dispositif » d'évaluation de l'oral dans un rapport de l'inspection générale (Daunay, 2000b [doc. 12] p. 180). Ajoutons que les dispositifs d'évaluation institutionnels ou non ont fait l'objet de deux autres de mes premiers articles (Daunay, Lusetti, 1987 ; Daunay, 1988b).

On retrouve là les principes que j'énonçais plus haut quant à la conception des objets d'enseignement (*supra*, p. 130). Les travaux de l'équipe de didactique du français de Genève sur la *séquence didactique*, portant sur les genres, me semblent aller dans ce sens<sup>42</sup> : fondée *a priori* sur la détermination d'un objet enseignable (*via* sa modélisation : cf. De Pietro, Schneuwly, 2003) et sur une logique de progression des contenus qui lui sont associés, la séquence didactique prend en compte, dans son élaboration, les possibilités de modification qu'entraîne toute mise en situation de cet objet<sup>43</sup>.

Je voudrais souligner pour conclure que mon intérêt pour eux tient notamment au fait qu'ils déterminent, comme l'a bien montré Chervel (1988/1998, p. 37-38), les contours de la matière, autant que les contenus d'enseignement – auxquels précisément ils sont associés : de fait, c'est une conception du « français » comme matière qui se donne à voir dans les choix des pratiques<sup>44</sup>.

\*

La quatrième (et dernière) ligne de force que je crois pouvoir isoler, dans cette approche synthétique des mes travaux, concerne l'enseignement dans le supérieur, qu'il s'agisse de la formation des enseignants ou des étudiants<sup>45</sup>.

Que l'enseignement supérieur ait besoin d'une pédagogie ou d'une didactique est un vieux débat qui interroge la nature des savoirs et de leur transmission dans le supérieur. L'idée que l'université « transmet directement le savoir », que « le contenu est un invariant » et que l'enseignant « ignore ici la nécessité d'adapter à son public des contenus d'accès difficiles et de modifier ces contenus en fonction des variations de son public » (Chervel, 1988/1998, p. 18) est tout simplement une pétition de principe. André Chervel, assez curieusement, la prend à son compte, en parlant du « **phénomène récent** de "secondarisation" » (*ibid.*, p. 19) : il pose l'existence du phénomène et s'il modalise ensuite son propos (*ibid.*), c'est pour énoncer que l'expression « illustre bien la conscience profonde d'une différenciation nette entre deux types d'enseignement », le secondaire et le supérieur<sup>46</sup>. Certes, Chervel énonce cette différence (perçue ou réelle) pour signaler que, dans l'enseignement scolaire, les savoirs sont structurés par les « disciplines », au sens qu'il donne à ce terme. Resterait à se demander si l'enseignement supérieur ne construit pas lui aussi, sur un mode finalement peut-être proche de celui l'école, des « disciplines » – fondamentalement de même nature. En tout cas, si la massification de l'université était *récente* en 1988, date de la parution de l'article de Chervel – le terme est assez vague pour que tout le monde puisse s'accorder là-dessus –, l'idée de sa « secondarisation » mériterait

42. Cf. Schneuwly, Dolz (1997), Dolz, Schneuwly, 1998. Pour une comparaison des approches de l'enseignement en séquence, cf. Ronveau (à paraître).

43. Il faut citer ici la réflexion sur la « réécriture en séquence(s) », nouvelle à bien des égards, proposée par François Le Goff (2005). Mais il faut surtout évoquer les travaux de Francis Ruellan (cf. Reuter *éd.*, 2005a) : dans le cadre de la pédagogie du projet, qui concerne l'enseignement-apprentissage de l'écriture, il conçoit un « mode de travail didactique » comme une programmation de situations didactiques où l'objet enseignable (tel type d'écrit) est déterminé à l'avance, mais les contenus dépendent des effets des situations mises en œuvre au sein de la séquence et donc des réactions des élèves aux situations proposées.

44. Qu'on pense, pour reprendre l'exemple de l'écriture d'invention, aux inquiétudes qu'elle a suscitées du fait même qu'elle peut brouiller « l'identité du "français" comme discipline » en touchant à l'équilibre des pratiques qui la caractérisent (Daunay, 2003b [doc. 16]).

45. Si je rassemble les deux publics, c'est que les étudiants dont je parle sont en général ceux qui suivent des unités d'enseignement en didactique et qu'ils se destinent à l'enseignement, quand ils n'enseignent pas déjà ; quant à la formation des enseignants, elle relève en France de l'enseignement supérieur depuis 1991.

46. Jean-Claude Passeron (1991/2006) reproduit un texte de Charles Péguy, qui écrit (1898/1987, p. 826 *sq.*) : « Il y a deux enseignements, et il n'y a que deux enseignements. Si nous conservons les dénominations usuelles [...], il y a et il n'y a de fondés en raison et de distincts que l'enseignement *supérieur* et l'enseignement *primaire*. L'enseignement *secondaire*, qui est socialement considérable, n'existe, en raison, que parce qu'il fait la préparation de l'enseignement supérieur et la continuation, ou l'achèvement, de l'enseignement primaire [...]. Étant donné que tout enseignement tend à communiquer de la connaissance à des élèves, **on peut nommer enseignement supérieur celui qui fait passer avant tout la considération de la connaissance, et enseignement primaire celui qui fait passer avant tout la considération des élèves.** » Passeron (1991/2006, p. 528) voit exprimé là un « archétype pédagogique » qui, ajoute-t-il, « hante aujourd'hui encore, non pas certes les doctes débats dans des sciences de l'éducation, mais la réalité quotidienne des pratiques pédagogiques, les résistances de larges fractions des corps enseignants à la formation continue et à la patiente mise en œuvre des didactiques ». Ajoutons cependant que Péguy précisait (1898/1987, p. 828) : « Nous savons que la distinction que nous voulons établir est schématique. Mais nous ne croyons pas qu'elle soit moins profonde ».

une enquête historique, qui ne manquerait pas de rencontrer quelques très vieilles inquiétudes et notamment celle de la « primarisation » du secondaire voire du supérieur<sup>47</sup>...

Ce qui est certain en tout cas est que le lien entre recherche et enseignement a pu longtemps masquer la spécificité du second terme et que l'ouverture de l'université à un public de plus en plus nombreux, qui n'entre pas dans le supérieur avec une visée de recherche, oblige à penser spécifiquement l'acte d'enseignement et son corollaire, l'apprentissage. D'où le développement d'une « pédagogie universitaire » voire d'une « didactique universitaire » – expression qui peut se ranger au rang des « oxymores, tant elle rapproche deux notions que tout opposerait » (Romainville, 2004)<sup>48</sup>. Du reste, une autre explication est possible, que je soumettais à la réflexion dans une journée d'étude qui réunissait des chercheurs français et américains intéressés aux questions touchant à l'enseignement de l'écrit dans le supérieur (Daunay, à paraître a [doc. 30], p. 407) :

Un lien fort s'établit actuellement entre les deux niveaux d'enseignement (scolaire et universitaire) par le développement institutionnel et l'universitarisation des lieux de formation des enseignants : cela a en effet permis à un plus grand nombre d'enseignants-chercheurs didacticiens d'investir le champ de la formation comme terrain de recherche, donc d'interroger, avec les instruments didactiques dont ils disposaient, le rôle de l'écriture dans la construction des connaissances, professionnelles notamment (cf. Treignier, Daunay, 2004).

Pour ma part, l'intérêt pour une telle question de recherche est assez récent et coïncide pratiquement avec mon départ de l'IUFM et mon entrée à l'université – et c'est d'ailleurs dans un même mouvement que je me suis intéressé, en tant que chercheur, aux pratiques de formation et d'enseignement universitaire. Autrement dit, alors que j'étais engagé depuis 1990 dans la formation des maîtres<sup>49</sup>, je n'ai jamais fait de la formation un objet de recherche durant toute cette période. Ce n'était pas là l'effet d'une prévention comme celle que je viens de décrire... Une autre explication à cet état de fait est sans doute que je visais, en tant formateur, la formation aux *objets et aux pratiques d'enseignement*, qui faisaient le cœur de mes recherches, et ma centration sur ces derniers occultait la possibilité de constituer la formation elle-même en objet de recherche, même si cela ne m'a pas empêché de considérer l'acte de formation comme objet de réflexion théorique dans ma pratique professionnelle<sup>50</sup>.

Ce n'est pas un hasard si les quelques rares recherches que j'aie pu mener sur la question de la formation se cantonnent en fait à une dimension didactique très proche des préoccupations didactiques dominantes actuellement concernant l'enseignement scolaire : les pratiques langagières. J'insiste d'ailleurs sur cette solidarité dans l'introduction du numéro de *Repères* sur *Les Pratiques langagières en formation des enseignants* que j'ai coordonné avec Jacques Treignier (Treignier, Daunay dir. 2004, p. 3) et dans une communication destinée à faire le point sur « L'évolution du champ français de la didactique de l'écriture dans les disciplines » (Daunay, à paraître a [doc. 30], p. 425 sq.). Cela est encore mieux illustré par l'introduction de l'ouvrage que je coordonne (avec Isabelle Delcambre, Jean-Louis Dufays, Francine Thyron) sur la *Didactique de l'écriture-*

47. Cf. par exemple Pierre Leguay (1912, p. 121 sq.) : « En élevant et en étendant l'enseignement primaire, tout démocratique, lui, en diminuant la distance qui le sépare de l'enseignement supérieur, démocratique encore, différemment mais également, on s'efforce de rendre moins indispensable chaque jour cet intermédiaire de l'un à l'autre qu'est l'enseignement secondaire. »

48. Cf. la naissance en 1980 de l'AIPU, Association internationale de pédagogie universitaire, qui édite une revue : *Res Academica*.

49. Formation continue des enseignants du second degré d'abord (MAFPEN), puis formation initiale et continue des enseignants du primaire (IUFM) : cf. *supra*, p. 6.

50. J'ai constamment pensé, en collaboration le plus souvent, des dispositifs de formation qui cherchaient à mettre en œuvre, dans l'acte de formation, les principes (théoriques ou éthiques) que je défendais pour l'enseignement (on en trouve une trace dans Daunay, 1997d, à propos de la dictée à l'enseignant). Par ailleurs, j'ai participé à l'élaboration d'outils de formation : conception (avec Malik Habi) et réalisation (avec Françoise Caboche et Malik Habi) d'un document vidéo destiné à la formation de stagiaires PLC1 de lettres : « L'affiche rouge entre théorie et pratique », IUFM Nord – Pas-de-Calais, 2002 ; conception et réalisation (avec Colette Brisset, Bertrand Daunay, Isabelle Delcambre, Denis Fabé, Séverine Suffys) de deux documents vidéo destinés à la formation des enseignants sur l'oral dans la classe : « Travail de groupes au CM2. Interactions et langage » et « Travail de groupes en 6<sup>e</sup> au collège. Interactions et questionnement sur la langue », IUFM Nord-Pas-de-Calais / Université de Lille 3. Il me faut citer enfin une approche théorique de la formation par le biais d'enquêtes auprès des stagiaires de l'IUFM Nord – Pas-de-Calais, destinées à faire des propositions à la direction qui en était le commanditaire, et qui ont gardé le statut d'enquêtes internes (Cauterman, Daunay, 2002 ; Daunay, 2003a).



*lecture et formation des enseignants*, issu de journées d'étude (Daunay, Delcambre, Dufays, Thyron, à paraître) – où nous écrivons :

Nous visons ici à *interroger d'un point de vue critique, comparatif et prospectif la place accordée à l'articulation écriture-lecture comme thème et comme moyen de formation initiale et continuée des enseignants, dans diverses disciplines – en France et en Belgique*. Pour présenter l'ouvrage, il nous a semblé nécessaire de reprendre chacun de ces termes pour en déterminer la pertinence dans l'approche de la question de l'écrit en formation des enseignants.

Si cette problématique est originale, elle montre bien en même temps que mes incursions dans le domaine de la didactique universitaire consistent davantage en une *extension* de problématiques didactiques concernant les enseignements scolaires qu'en des approches spécifiques : il n'est pas sûr d'ailleurs que je sois, en la matière, réellement isolé<sup>51</sup>... Différent en cela deux approches de l'écrit dans le supérieur qui l'envisage sous un angle spécifique : la description d'un dispositif d'évaluation d'étudiants en sciences de l'éducation à partir de leurs souvenirs de lecture et d'écriture (Daunay, Reuter, 2002 ; 2004) – dont j'ai déjà traité *supra*, p. 133, et mon interrogation sur la dimension théorique du narratif dans les mémoires professionnels (Daunay, 2004a [doc. 18]) – cf. *supra*, p. 49<sup>52</sup>.

Autrement dit, si j'isole comme une ligne de force ces quelques travaux sur l'enseignement dans le supérieur, ce n'est pas pour les apports théoriques que l'on pourrait y trouver, mais parce que je vois là un chantier que j'ai ouvert sans avoir l'intention de le fermer aussitôt. Cette entrée dans une nouvelle problématique se conforte d'ailleurs de la recherche que j'envisage sur les écrits professionnels des enseignants, dont je vais traiter maintenant : en effet, ce qu'il y a de commun entre cette recherche et les quelques travaux que je viens d'évoquer est un intérêt nouveau pour moi – en matière de recherche du moins – concernant les pratiques des enseignants ou des futurs enseignants.

## ***Les écrits professionnels des enseignants***

Je voudrais donner une place particulière à la recherche dans laquelle je suis actuellement engagé, qui porte sur les écrits professionnels des enseignants. Issue d'une enquête exploratoire que j'ai menée avec trois collègues de Théodile (Rouba Hassan, Brigitte Lepez, Martine Morisse)<sup>53</sup> qui n'a encore fait l'objet d'aucune publication de ma part<sup>54</sup>, elle commence véritablement en septembre 2006, dans le cadre d'un groupe de recherche que je dirige, financé par l'IUFM Nord – Pas-de-Calais<sup>55</sup>.

Une telle préoccupation marque une nette évolution de mes centres d'intérêts, dans la mesure où elle ne concerne ni un objet ni une pratique d'enseignement ou d'apprentissage et qu'elle consiste en un projet pluridisciplinaire, qui inclut des didacticiens de disciplines différentes. Ancrée certes sur une réflexion concernant l'écriture et la formation des enseignants, elle n'en demeure pas moins très éloignée des objets dont j'ai rendu compte jusqu'ici. Un tel changement d'orientation (au demeurant provisoire...) n'est pas le fruit d'une décision personnelle de hasard : il trouve plutôt son origine dans l'infléchissement

51. Curieusement, j'ai été invité, en 2002, à faire la synthèse critique du colloque de Bruxelles sur « L'écrit dans l'enseignement supérieur » (Daunay, 2002d [doc. 15]), alors que je n'avais rien publié sur la question. Peut-être est-ce un autre indice du lien étroit qui unit les problématiques de la didactique concernant l'enseignement scolaire et universitaire.

52. Il convient d'évoquer ici mes articles sur les rituels de maternelle (cf. *supra*, p. 127), menées avec Isabelle Delcambre, qui s'inséraient au départ dans une réflexion sur la formation des enseignants de maternelle (Daunay, Delcambre, 2005 [doc. 23] ; 2006).

53. Dans le cadre du BQR de Lille 3.

54. Je ne compte pas comme publication le rapport de recherche, interne à Lille 3 et non diffusé, réalisé dans le cadre du BQR (Daunay, Hassan, Lepez, Morisse, 2006).

55. Les lignes qui suivent sont une version, grandement remaniée et allégée, du projet de recherche que j'ai rédigé dans le cadre de l'appel d'offre et de l'IUFM Nord – Pas-de-Calais, avec l'aide des chercheurs impliqués dans le projet, que je remercie ici pour leur aide. Donner la liste des chercheurs impliqués. Précisons qu'un projet avait été également présenté dans le cadre de l'appel d'offre de l'ANR, mais qu'il n'a pas été retenu.

des recherches en didactique du français, qui accorde une importance croissante aux pratiques des enseignants. On a pu observer (cf. Bernié, 2005, p. 142 ; Goigoux, 2001, p. 131 *sq.* ; Ropé, 1990, p. 134) que la didactique du français a suivi une évolution dans le choix de ses objets : d'une réflexion sur les *contenus à enseigner*, qui a permis son émergence, elle est passée logiquement à l'interrogation des modes d'accès des *élèves* aux *contenus* ; il lui restait à intégrer dans son champ la question de *l'enseignant* : le passage s'est opéré relativement récemment<sup>56</sup>.

Cette évolution tient à la reconnaissance d'un manque, en didactique comme, plus généralement, dans les sciences de l'éducation : s'il peut sembler aller de soi que « l'enseignement est un travail » (Schneuwly, 2000, p. 20), il reste que « l'étude de l'enseignement conçu comme un travail reste négligée » (Tardif, Lessard, 1999, p. 12). Ce qui explique « la méconnaissance du travail, des multiples tâches et activités effectives de l'enseignant » (Baillé, Raby, 1999, p. 163). De fait, « l'enseignant reste encore la figure absente des études en éducation (en didactique même, à la notable et récente exception de la didactique des mathématiques) » (*ibid.*). Yves Reuter (1995/2005, p. 221) note également que, dans les recherches en didactique, « le pôle “enseignants” est relativement réduit » et Elisabeth Nonnon (2004) écrit pour sa part :

Sauf exceptions<sup>57</sup>, la didactique du français s'est peu intéressée aux usages des outils, aux cahiers comme au tableau noir, sans doute parce qu'elle ne s'est intéressée que récemment au travail ordinaire de la classe et à l'ergonomie du métier.

La recherche que j'entame participe de l'évolution récente des centres d'intérêts de la didactique vers les pratiques professionnelles enseignantes. Est-il en effet une pratique plus ignorée que l'écriture professionnelle ? Elle est pourtant déterminante dans la conception comme dans la réalisation d'un acte d'enseignement, de la fiche de préparation à l'écriture au tableau, en passant par la production de documents à destination des élèves : la recherche que je dirige veut contribuer à combler cette lacune<sup>58</sup>. Mais plutôt que de partir des seuls écrits produits dans le seul cadre de la classe, nous avons choisi au contraire, pour pouvoir les caractériser en ne les catégorisant pas *a priori*, d'ouvrir la recherche à tous les écrits professionnels des enseignants, donnant place aussi aux « pratiques enseignantes hors de la classe » (cf. Marcel *dir.*, 2004).

L'objectif de la recherche est de mener une étude didactique des écrits professionnels des enseignants (du primaire et du secondaire) envisagés comme aspect spécifique de leur activité de travail. Cet aspect reste lui-même très obscur : il est patent qu'« il existe peu de littérature » au sujet des « écrits de travail » ou des « écrits fonctionnels » des enseignants, dans la mesure où ces écrits, « de même qu'ils sont niés par les praticiens, sont souvent négligés par les formateurs et les chercheurs » (Clerc, 1999, p. 10). Certains écrits ont cependant fait l'objet d'une littérature assez riche, quand ils étaient intégrés à la formation des enseignants (initiale essentiellement)<sup>59</sup> mais de façon relativement autonome et sans projet d'ensemble d'analyse des écrits professionnels ni de leur insertion dans une pratique ordinaire, en dehors de la formation.

Une telle recherche peut s'appuyer sur l'approche française des écrits au travail, à laquelle le réseau Langage et Travail (cf. Lazar *coord.*, 1999 ; Borzeix, Fraenkel *coord.*, 2001/2005), fruit d'une collaboration depuis une quinzaine d'années entre chercheurs issus

56. On peut considérer de ce point de vue comme un moment charnière les journées d'étude organisées par la DFLM à Montpellier en 1997 : « Pratiques enseignantes, activités des élèves dans la classe de français » (*La lettre de la DFLM* n° 21 ; cf. par exemple Bucheton, 1997).

57. Il faut signaler le n° 22 de *Repères* (2000) : *Les outils d'enseignement du français*, sous la direction de S. Plane et de B. Schneuwly [note de l'auteure].

58. Il est intéressant de noter que je rejoins ainsi, mais en en faisant un objet de recherche, un intérêt personnel lointain pour la dimension matérielle de la pratique enseignante, qui était le mien quand je n'étais pas chercheur (cf. *supra*, p. 35).

59. Cette littérature relève en fait du traitement plus vaste de l'écrit en formation (cf. Treignier, Daunay *dir.*, 2004) et porte essentiellement sur l'écrit réflexif (cf. Dufays, Thyron *éd.*, 2004), dont le mémoire singulièrement (pour une revue récente, cf. Crinon *dir.*, 2003) ; c'est à ce titre que sont parfois traités les écrits relevant de la « fiche de préparation » (par exemple, Calame-Gippet, 2002 ; Jaubert-Rebière, 2002c ; Fialip-Baratte, à paraître).

de plusieurs disciplines, a donné une impulsion notable. Ces recherches mettent en évidence plusieurs aspects : la prolifération des situations de communication au travail où « la parole plurielle » est censée servir d'instance de régulation, de facteur de production, de performance, de compétition. Phénomène allant de pair avec le développement d'une plus grande exigence de standardisation, de formatage, de contrôle, de respect des normes, des protocoles et des conventions de qualité dans les organisations. Dans ce contexte, les chercheurs mettent en évidence le statut paradoxal de l'écrit au travail, à la fois répressif et libérateur.

Notre approche des écrits professionnels des enseignants veut cependant opérer une triple limitation par rapport aux approches courantes sur les écrits professionnels :

- par rapport à la plupart des approches citées *supra*, ce sont souvent tous les écrits circulant dans une organisation qui sont pris en compte, tous acteurs confondus (cf. Feitosa, 1999) ; le premier découpage consiste donc à ne traiter que des écrits des enseignants ;

- de même, une approche organisationnelle complète voudrait que soient analysés l'ensemble des écrits – lus et produits – par les acteurs ; deuxième découpage : ne sont traités que des écrits *produits* par les enseignants ;

- on distingue souvent (cf. P. Delcambre, 1997, p. 41, à propos des éducateurs spécialisés), les *écrits de formation* et les *écrits professionnels* : ne seront pas pris en compte les écrits en formation.

Cette triple limitation s'explique d'un côté par un souci de faisabilité, qui oblige à restreindre le champ d'investigation pour mieux l'appréhender, d'autre part et surtout par la logique de ce projet : si ne sont pas traités les écrits de formation, c'est qu'il s'agit d'interroger les écrits professionnels dans le cadre de la pratique effective des enseignants titulaires, non dans leur fonction d'*objets de formation*, continent important mais largement défriché maintenant (pour une revue, cf. Treignier, Daunay *dir.*, 2004). Bien évidemment, la dimension de la formation ne saurait être négligée : d'une part parce que cette dimension contribue à distinguer ces écrits : si certains d'entre eux semblent, au vu en tout cas de la littérature théorique, absents des actions de formation (le cahier de textes, le bulletin, le billet d'appel, la lettre aux parents, le rapport d'incident, etc.), d'autres au contraire sont des objets de formation privilégiés : c'est le cas par exemple de la fiche de préparation. D'autre part, la formation continue d'influencer les pratiques, mais aussi les discours des enseignants (cf. Daunay, Hassan, Morisse, Lepez, 2006).

Si ne sont pas pris en compte les écrits *lus* par les enseignants, c'est que cette question renvoie à des aspects du métier qui sont déjà explorés (cf. par exemple Hirn, 1995 ; Étévé, 1999 ; Étévé *dir.*, 1992 ; Alava, 1997 ; Mercier, Lemoyne, Rouchier, 2001) et qui posent davantage la question des liens entre l'espace de la pratique enseignante et les espaces de la prescription (institutionnelle) ou de la recommandation (en formation notamment), domaine spécifique qui mériterait une étude à part entière pour affiner les études déjà faites sur la question.

Enfin, si seuls les enseignants sont concernés, c'est qu'il s'agit d'une approche *didactique*, qui interroge le rôle des écrits professionnels des seuls enseignants dans la mise en œuvre d'un enseignement-apprentissage de savoirs disciplinaires. La didactique a eu un rôle important dans l'approche du continent des écrits professionnels : comme le souligne Pierre Delcambre (1997, p. 41),

*Écrit professionnel* est un terme qui a une histoire. J. Peytard et, avec lui, M. Dabène, ont été les premiers à s'intéresser, en didacticiens, à d'autres écrits que les littéraires. Il leur fallait certes un nom de classe pour parler de cette production ; on parla d'*écrits utilitaires*, *écrits fonctionnels*, mais aussi d'*écrits ordinaires* (Dabène, 1990), d'*écrits sociaux* (Delforce, 1990), d'*écrits non fictionnels* (Pratiques, 1985).

Et c'est un juste retour des choses que de s'intéresser aux écrits professionnels des enseignants, même si c'est comme *objet didactique* seulement que la notion d'écrit professionnel a pu voir le jour au départ.

En faisant jouer une distinction, que l'équipe Théodile cherche à déterminer (cf. *supra*, p. 123), entre les dimensions scolaires, pédagogiques et didactiques (qui peuvent d'ailleurs être en interaction) des écrits professionnels, nous visons à nous poser les questions suivantes :

- quels sont ceux qui sont perçus et/ou apparaissent comme spécifiques de la discipline enseignée et quels sont ceux qui sont perçus et/ou apparaissent comme indépendants de la discipline enseignée ?

- quel en est l'usage déclaré et/ou observé dans les processus d'enseignement-apprentissage ?

- quels sont, concernant les écrits professionnels, les effets de la perception qu'en ont les acteurs et des observations faites par les chercheurs sur l'image construite (dans le cadre professionnel ou dans celui de la recherche) de la discipline enseignée mais aussi sur l'image du métier d'enseignant ?

La dimension typologique de cette approche des écrits professionnels des enseignants est un aspect important du projet. Béatrice Fraenkel, rappelant la liste établie par les chercheurs du réseau Langage et Travail en 1993, ajoute : « On pressent derrière cette énumération un continent méconnu, des inventaires à entreprendre, des typologies à construire » (2001/2005, p. 239). Pour mener à bien ce travail de catégorisation raisonné des écrits professionnels, elle rappelle les essais déjà faits en la matière, tout en montrant qu'aucune ne saurait suffire à elle-même et que de nombreux problèmes méthodologiques se posent quand on tente une telle catégorisation.

L'objectif n'est pas d'entreprendre une typologie qui serait figée et qui se prétendrait pertinente pour rendre compte de l'univers de l'écrit enseignant. Il convient au contraire de proposer plusieurs approches, en définissant des critères divers, selon des angles d'attaques différents. Il s'agit d'interroger les « possibles découpages dans le monde complexe des *écrits de travail* » (Feitosa, 1999, p. 117). Trois sources peuvent servir d'appui : les typologies déjà existantes (cf. notamment Clerc, 1999 ; Giguère, Reuter, 2004b) ; les typologies spontanées des enseignants interrogés ; les typologies construites par les chercheurs au cours de la recherche, en fonction de leurs observations.

Ces typologies seront la base d'une étude plus détaillée des différents écrits produits par les enseignants. notre première approche exploratoire (cf. Daunay, Hassan, Morisse, Lepez, 2006) fait reconnaître comme particulièrement dignes d'intérêt les *genres* d'écrits suivants, qui ont fait l'objet d'une investigation et d'une description spécifiques :

- le journal de bord – dont le cahier de textes dans le second degré (cf., en dehors du monde enseignant, P. Delcambre, 1977) ;

- la fiche de préparation – souvent étudiée en formation (cf. Calame-Gippet, 2002 ; Jaubert-Rebière, 2002c ; Fialip-Baratte, à paraître), mais très rarement en dehors de la formation (en première approximation, cf. Hatungimana, à paraître) ;

- le tableau (traité, dans une perspective didactique, par Nonnon, 1991 ; 2000, 2004) et les outils proches ;

- les écrits d'interaction pédagogique – qui incluent les divers objets susceptibles d'interaction avec les élèves : consignes (cf. Grandaty, 2001 ; Veyrac, 2001 ; Zakhartchouk, 2000), photocopiés, etc. ;

- les écrits des enseignants sur les cahiers et copies d'élèves (cf. par exemple Halté, 1984 ; Corley, 1990) ;

- les bulletins scolaires (cf. Afflerbach, Johnston, 1992 ; Rannou, 1999 ; Bécousse, à paraître) ;

- les prises de notes sur des lectures et des conférences ;

– les écrits périphériques à la mission didactique ou pédagogique.

La recherche vise aussi, secondairement cependant, à décrire l'histoire des genres d'écrits professionnels étudiés : à cette fin, il est nécessaire d'entreprendre l'analyse des textes officiels régissant, quand c'est le cas, certains de ces genres (cf. Bécousse, à paraître ; Daunay, Hassan, Morisse, Lepez, 2006) ainsi que l'étude de corpus déjà constitués (c'est déjà le cas pour ce qui est des bulletins scolaires – cf. les archives du collège Chasse royale de Valenciennes depuis 1967 : cf. Bécousse, à paraître).

Comme l'écrit Fraenkel (2001/2005, p. 231), « Le chercheur qui entreprend une enquête sur les écrits du travail, sur les pratiques d'écriture et de lecture, est confronté à un double problème : il n'a reçu aucune formation spécifique à ce type d'enquête, il ne peut guère s'appuyer sur des techniques éprouvées et comprend qu'il va devoir construire lui-même son arsenal de techniques en bricolant plus encore que d'habitude. » Interrogeant les méthodes d'enquête en linguistique et en ethnologie, elle en montre les intérêts comme les limites.

Néanmoins, pour suivre encore Fraenkel (*ibid.*, p. 235 *sq.*), cinq « principes de base » peuvent se dégager des recherches déjà effectuées, que l'on peut ici reprendre en les spécifiant :

– après l'enquête exploratoire déjà citée (Daunay, Hassan, Morisse, Lepez, 2006), et après une phase d'approche élargie par questionnaires, quatre terrains d'enquête privilégiés ont été choisis (une école, un collège, un lycée d'enseignement général et technologique, un lycée professionnel) ;

– il s'agit de « repérer, inventorier, collecter et décrire les écrits en tant qu'objets, en étant attentifs à leurs caractéristiques matérielles et à leur situation dans l'espace de travail, de constituer des corpus » (Fraenkel, p. 236) ;

– cette approche des *genres* se double d'une approche des *pratiques* d'écriture par observation directe ;

– l'analyse de ces écrits est à la fois discursive, linguistique, graphique ;

– l'observation directe par immersion dans six terrains spécifiques (deux écoles, deux collèges, un lycée d'enseignement général et technologique, un lycée professionnel) permet d'approcher, notamment par entretiens, les « représentations “locales” de l'écrit qui ont cours dans la communauté considérée » (Fraenkel, p. 236).

Ces principes, concrètement, amènent à mettre en œuvre diverses techniques d'investigation : élaboration d'un questionnaire ; immersion dans quatre terrains d'enquête (observation directe des enseignants dans les classes et dans l'établissement ; collecte des données) ; entretiens semi-directifs (avant et après l'observation sur le terrain) ; analyse critique des typologies existantes des écrits professionnels.

L'analyse des données recueillies dans le cadre des immersions se fera par mutualisation et chaque responsable d'un écrit aura à sa disposition l'ensemble des données concernant cet écrit : cette manière de faire, indispensable dans le cadre de l'étude d'un matériau riche et cohérent, est une spécificité méthodologique de cette recherche, dont les implications ne sont pas mineures dans la conduite même de la recherche (cf., en première approche, Daunay, Hassan, Morisse, Lepez, 2006).

Une telle recherche vise à explorer certains des « gestes professionnels » des enseignants (cf. Jorro, 2002), en ne se limitant pas aux pratiques dans la classe, mais en examinant une pratique spécifique, la production d'écrits professionnels, à l'intérieur comme en dehors de la classe. Si cette recherche vise à explorer le pôle « enseignant » du triangle didactique, quelque peu négligé dans les recherches actuelles, comme on l'a vu, il convient bien de penser cette centration sur les pratiques des enseignants comme une attention portée à un *pôle*, ce qui interdit de négliger les deux autres : pour que la recherche s'inscrive bien dans un cadre didactique, les écrits des enseignants ne peuvent être appréhendés isolément, comme le ferait un ergonome par exemple, mais demandent à être

contextualisés dans un système didactique d'où les élèves et les contenus d'enseignement ne sont pas absents (cf. Reuter, 1995/2005, p. 230). Notre recherche exploratoire (Daunay, Hassan, Morisse, Lepez, 2006) a montré que nous pouvions effectivement concevoir cette approche comme didactique, dans la mesure où l'examen des écrits des enseignants peut concourir à une meilleure compréhension du système didactique dans son ensemble. Pour prendre l'exemple des deux écrits que j'ai étudiés<sup>60</sup> : le journal de bord intègre très directement les deux autres pôles, en ce que l'élève en est un des destinataires prescrits (quoique ce soit, dans les faits, la plupart du temps fictivement) et qu'il déploie un discours (qui peut être au demeurant également fictif) sur les contenus et sur leur programmation ; la fiche de préparation, quant à elle, peut (ou non) dérouler un texte du savoir, mais se distingue d'autres écrits sur les contenus par le fait qu'elle vise, le cas échéant, à inscrire ce texte du savoir dans une situation qu'elle prévoit, où l'élève peut (ou non) être présent.

## **Des objets didactiques**

En introduction de ce chapitre, je signalais la difficulté de déterminer un découpage thématique de la didactique du français, en l'absence d'un consensus dans le champ. Il n'est pas sûr d'ailleurs que ce soit un objectif pertinent que d'y parvenir, ni même que ce soit réellement possible : le « réel » appréhendé par la didactique du français n'est pas donné, il est précisément construit par les recherches. Ses *objets spécifiques* – entendus comme *objets de recherche* – se déterminent selon divers paramètres, que j'ai fait jouer implicitement dans mon propre classement et que je me propose d'explicitier maintenant.

Trois sources peuvent être identifiées comme importantes. La première est la (ou les) matière(s) d'enseignement, qui indui(sen)t<sup>61</sup> l'identification d'objets ayant pris une valeur sociale indéniable : l'orthographe, par exemple, se laisse appréhender comme une partie spécifique de la matière français, non par son autonomie « en soi » (ce ne pourrait être qu'un sous-ensemble de l'étude de la langue, non identifiée comme telle<sup>62</sup>), mais par le fait qu'elle soit socialement identifiable comme matière incontournable : ce qui suffit à en faire un objet didactique. De ce point de vue, le découpage qui fut longtemps dominant dans les instructions officielles françaises<sup>63</sup> détermine des objets spécifiques : lecture, écriture, orthographe, grammaire pour le primaire et le premier cycle du secondaire ; langue et littérature pour le lycée. Les modifications successives peuvent également donner lieu à l'identification d'objets didactiques, que ce soit par l'ajout d'un objet d'enseignement (l'oral, par exemple, depuis les années 1970-1980), par la spécification d'objets à enseigner (cf. les « objets d'étude » dans les derniers programmes de français pour le lycée en France), par le regroupement d'objets (l'orthographe et la grammaire sont conçues actuellement comme sous-parties des « outils de la langue » au collège), par l'isolement d'un élément (la littérature au primaire comme discipline) ou encore par l'extension de ce qui fut préalablement identifié comme propre au cours de français (les « activités langagières » dans les disciplines, par exemple). La matière d'enseignement est encore une source possible de détermination d'objets didactiques quand est en jeu la compréhension des spécificités de chaque niveau scolaire, fixés institutionnellement, ou bien les dispositifs

60. J'ai évoqué *supra* (p. 127), sous un angle particulier (celui des genres), ces deux études.

61. Ce pluriel de prudence s'explique par le fait, évoqué à l'instant, que la traditionnelle « matière » français peut éclater. Du reste, cela n'est peut-être que provisoire et il est par ailleurs fallacieux de parler d'une matière *traditionnelle*, tant ses contours ont varié dans l'histoire, subissant le destin ordinaire des matières scolaires (cf. Chervel, 1988/1998).

62. Cf. la thèse de Chervel (1977), qui décrit l'émergence de la grammaire scolaire comme destinée à fonder un enseignement de l'orthographe ; cf. aussi les approches linguistiques de l'orthographe, dont celle de Catach (1995, notamment), qui se fondent sur des concepts linguistiques pour en faire la description.

63. Et qui perdure encore dans le secondaire, malgré la volonté de décloisonnement des nouvelles instructions officielles, dont les « séquences didactiques » sont l'emblème.

didactiques qu'elle promeut (comme les exercices, les activités, les modes de cloisonnement ou de décroisonnement des savoirs et des activités, etc.).

La deuxième source du découpage des objets didactiques se trouve dans les disciplines de référence traditionnelles de la didactique, dont la multiplicité (et parfois les conflits théoriques qui les opposent ou qui, au sein de certaines d'entre elles, opposent des écoles diverses) explique l'« apparition » d'objets didactiques propres qui n'entrent pas nécessairement en relation avec les objets traditionnels de la matière enseignée. L'importance prise par le « récit » par exemple, s'explique essentiellement par le développement des travaux de narratologie en littérature. C'est aussi le développement des théories littéraires qui peut expliquer que la « littérature », source quasi naturelle (c'est-à-dire impensée) des textes à lire autrefois, devienne un objet identifiable comme tel et donne à penser à la possibilité d'une « didactique de la littérature ». C'est encore une discipline de référence, la psycholinguistique, qui permet de distinguer des objets didactiques identifiants, comme par exemple la compréhension et le déchiffrement en lecture ou encore la notion de « compétence métalinguistique ». Parfois, ce peut être la combinaison de plusieurs disciplines qui détermine un objet didactique : ainsi, le croisement de la psychologie développementale, de la linguistique et des théories littéraires expliquent l'« apparition » du *genre* en didactique ;

La troisième source, enfin, est la tradition didactique elle-même, qui est évidemment déterminante. C'est elle qui choisit ses disciplines de référence et opte donc pour un découpage de ses objets selon des emprunts que l'histoire de la discipline peut aisément expliquer. Mais surtout, son souci de comprendre ce qui n'était pas objet d'une réflexion propre à des disciplines constituées explique l'« apparition » d'objets nouveaux, soit par la spécification d'objets non traités isolément ailleurs (l'« écriture créative » en est un bon exemple), soit par la création d'objets spécifiques (comme les interactions écriture-lecture ou les dispositifs didactiques concernant la lecture et l'écriture), soit par le regroupement d'objets traités ailleurs séparément (la « lecture », par exemple, quand elle est conçue dans la continuité de son apprentissage premier et de son apprentissage continué de la maternelle à l'université, ou comme activité concernant la littérature et la non-littérature, voire dépassant le cadre de la matière « français »<sup>64</sup>). C'est encore au sein de la didactique que peut prendre sens la modélisation de séquences didactiques ou l'analyse de situations didactiques que la discipline peut formaliser, par emprunt au cadre théorique d'autres didactiques ou par construction de modèles propres.

Ces trois sources de détermination des objets didactiques sont assez hétérogènes, ne sont pas nécessairement concordantes entre elles et ne présentent pas non plus chacune une absolue cohérence... Ce qui explique la diversité des objets, dont aucun classement général objectif ne saurait être fait sans que soit perdue l'intention de leurs concepteurs ou la logique de leur conception. Mais, de ce fait, toute décision de découpage *a posteriori* – comme celui que je viens d'effectuer pour classer mes travaux – ou toute insertion d'une recherche dans une classe donnée relève donc d'une décision qui n'est pas neutre épistémologiquement – et toute naturalisation de ces classements est de ce fait suspecte.

C'est, on l'a compris tant je l'ai asséné, la raison pour laquelle je me démarque d'une « didactique de la littérature », qui pourrait opérer un découpage *a priori* des objets didactiques qui me semble problématique, quelle que soit la source de détermination parmi les trois que j'ai décrites à l'instant :

– si l'on se fonde sur le français comme matière d'enseignement, on peut certes s'appuyer sur un possible cloisonnement des sous-matières, qu'atteste le mouvement institutionnel en France où, dans le primaire, « l'observation réfléchie de la langue » et la

---

64. Qu'il s'agisse de penser le « français bien commun » (titre du n° 2 de *Recherches*), conçu comme langue d'usage à travers les disciplines, ou les pratiques langagières dans les disciplines, que formalise par exemple la notion de « communauté discursive » (cf. Bernié, 2002). Cette problématique du français *transversal* (dont je rends compte dans Daunay, à paraître a) fait partie des acquis et de la tradition de la didactique.

« littérature » deviennent des disciplines à part entière, à côté des « activités langagières » propres à chaque discipline ; mais c'est à la fois spécialiser la recherche à un niveau donné (un tel cloisonnement n'est pas attesté dans le secondaire) et négliger (ou s'interdire de prendre en compte) le mouvement inverse de décloisonnement des matières, quand le « français » est langue des diverses matières d'enseignement, dans le secondaire comme dans le primaire ;

– le choix de penser la littérature comme une discipline spécifique semble par ailleurs s'adosser à des disciplines de référence dont l'existence tient à un découpage disciplinaire (universitaire) qui ne manque pas d'être contesté aujourd'hui : il relèverait en effet, au mieux d'une stabilité institutionnelle aujourd'hui mal fondée épistémologiquement, au pire d'une « idéologie spontanée », comme l'écrit Dominique Maingueneau (2006, p. 105) pour mettre en cause l'idée même que les « études littéraires » puissent constituer une « discipline »<sup>65</sup>. Si l'on suit Maingueneau, une « reconfiguration générale du savoir » (*ibid.*, p. 143) est bien près de toucher ces études littéraires, en faisant intervenir les « problématiques d'analyse du discours dans le domaine des “humanités” traditionnelles » ;

– or, précisément, la didactique du français s'est historiquement constituée par la volonté de penser conjointement les faits langagiers dans leurs diversité. Parler de didactique de la littérature, c'est encore mettre à mal la réelle unité programmatique de la discipline quand on l'envisage, à la suite de Jean-François Halté particulièrement, comme la discipline interrogeant les problématiques d'enseignement et d'apprentissage des compétences langagières.

Mon choix de considérer l'unité de mes recherches selon des objets didactiques qui prennent sens dans une didactique du français conçue comme discipline unifiée, s'il s'enracine dans un choix militant (cf. *supra*, p. 33), prend toute sa dimension dans une position épistémologique qui veut donner à la didactique du français les moyens de traiter des questions d'enseignement et d'apprentissage des discours dans leur complexité, à tous les niveaux d'enseignement<sup>66</sup>. Ce qui vaut pour la littérature concerne aussi, à mon sens, l'ensemble des recherches didactiques, quand le chercheur veut penser ses objets de recherche dans des configurations qui prennent sens au sein de la discipline : c'est ce qui peut par exemple amener Jean-François Halté (2005)<sup>67</sup> à rappeler les liens entre l'oral et l'écrit pour éviter qu'un champ en voie de constitution, la didactique de l'oral, en oublie la cohérence de la matrice disciplinaire qu'il n'a jamais cessé de décrire.

L'avenir de la didactique du français comme champ autonome de recherche, susceptible d'apporter des connaissances spécifiques que ne pourrait revendiquer aucune autre discipline, est au prix de cette reconnaissance de cette unité programmatique que les pionniers de la discipline avaient pensée, même s'il est nécessaire de la refonder régulièrement.

---

65. D'autant que, malgré les avancées d'une « théorie de la littérature » depuis les années 1970, la *littérature*, dans le supérieur, n'a qu'une existence mineure : on connaît des *corpus* (découpés en siècles), on connaît mal la « littérature »...

66. Même si, comme je le signalais plus haut (p. 91), les spécialisations possibles des acteurs les amènent de fait à traiter plutôt tel ou tel niveau. Concernant mes travaux, il est clair que c'est le secondaire qui domine, comme le fait apparaître ce rapide calcul : sur l'ensemble de mes productions, 59 concernent le secondaire, quand seulement 11 d'entre eux concernent le primaire et 7 le supérieur.

67. Dans un souci certainement polémique, comme le souligne Nonnon (2006, p. 226).



## Chapitre 2. Types de recherches en didactique

Mais ce n'est pas seulement le choix des objets et de leurs configurations qui peut engager l'avenir du champ : une autre condition à la vitalité de la didactique comme discipline de recherche réside dans la clarification de ses méthodologies. Il est vrai que la question des types de recherche en didactique est constamment posée par les didacticiens dans leur quête de définition de la discipline, pour interroger sa légitimité « scientifique », sa cohérence épistémologique et méthodologique, son degré d'autonomie, ses relations à d'autres disciplines de recherche, les pratiques de ses acteurs, la validité de ses apports en termes de connaissances ou de méthodologie, son histoire et son devenir... De multiples positions ont été prises sur cette question, notamment dans des publications collectives, depuis le numéro « historique » de *Langue française* n° 82 (1989) jusqu'aux actes du colloque *Questions d'épistémologie en didactique du français* (Marquilló Larruy éd., 2001).

La question mériterait une synthèse, à laquelle je ne me risquerais pas : outre que je ne me suis pas construit une compétence particulière dans cette approche métathéorique de la didactique comme discipline de recherche, il me semble que l'état de la discipline (comme des autres didactiques d'ailleurs) ne permet pas encore une telle entreprise. En effet, si les *déclarations de principes* sont nombreuses, elles ne constituent pas un véritable *questionnement des méthodes de recherche effectives* en didactique du français, et ne permettent pas de déterminer le caractère spécifique ou non d'une recherche en didactique. Ce n'est pas le cas de la seule didactique du français, comme le notent Mercier, Schubauer-Léoni, Gérard Sensevy (2002, p. 11) : « Dans les didactiques des disciplines, le débat sur les modalités de mise à l'épreuve des assertions de recherche est loin d'être stabilisé. » C'est ce qui amène Yves Reuter (2006a, p. 15) à écrire : « Dans le domaine des didactiques, ce questionnement est encore récent, peu thématique et peu consensuel. » Dans cet article « programmatif », qui vise à « penser les méthodes de recherche en didactique(s) », il analyse les grands types d'opérations qui permettent de caractériser une recherche, pour conclure (*ibid.*, p. 19) :

*De facto*, on se trouve donc devant une liste plus ou moins ouverte de méthodes de recherche avec un noyau récurrent autour de catégories telles : recherches descriptive, expérimentale, action, bibliographique, historique, comparative... Il s'agit bien d'une liste plus que d'une typologie tant les critères sont variables et les frontières poreuses. C'est néanmoins à ce niveau que s'effectuent généralement l'exposition et la justification de la méthodologie employée aussi bien dans les articles que dans les thèses.

On n'est pas beaucoup plus avancé que depuis l'époque où Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles, Ropé (1989, p. 24) affirmaient :

Il semble donc impossible d'envisager, actuellement, la constitution d'un « modèle idéal » de recherche propre au champ de la didactique du français langue maternelle. Et il est tout aussi difficile d'établir une liste de critères de scientificité, à partir du simple examen des productions de recherche dans le domaine. On ne peut répondre à la question de la scientificité des travaux dans le domaine qu'en abordant, plus globalement, les aspects épistémologiques et méthodologiques de la recherche en sciences humaines.

Je m'en tiendrai à ce niveau de généralité pour aborder la question des types de recherches que je mène, sans prétendre penser à nouveaux frais la spécificité didactique des méthodes de recherche. Aussi utiliserai-je – sans le discuter globalement ni le confronter à d'autres typologies des recherches en éducation – l'inventaire raisonné (qui constitue la banque de données DAF) que les auteurs proposent et qui me semble être aujourd'hui la référence la plus complète et la plus opérationnelle pour identifier les recherches en didactique du français.

Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles, Ropé (1989) isolent quatre grands types de recherches : la *recherche descriptive*, la *recherche expérimentale*, la *recherche-action*, la

*recherche théorique*<sup>1</sup>. À chaque type de recherches sont associées des « démarches d'investigation » spécifiques<sup>2</sup>. Voici un tableau qui présente cette typologie<sup>3</sup> :

TYPE DE RECHERCHE	DÉMARCHE D'INVESTIGATION	CODE
Recherche descriptive	Enquête Étude de cas Analyse de contenu Analyse de données langagières Étude comparative Étude corrélative Observation externe Étude historique Étude évaluatrice	D1 D2 D3 D4 D5 D6 D7 D8 D9
Recherche expérimentale	Plan expérimental Plan quasi-expérimental Étude évaluative	E1 E2 E3
Recherche-action	Innovation contrôlée Innovation structurée Application contrôlée en classe d'éléments théoriques Application structurée en classe d'éléments théoriques <sup>4</sup> Développement contrôlé d'outil pédagogique Développement structuré d'outil pédagogique Théorisation de l'action	A1 A2 A3 A4 A5 A6 A7
Recherche théorique	Développement de modèle théorique Application théorique d'éléments disciplinaires Étude théorique Étude critique Étude prospective Synthèse de résultats de recherche Synthèse critique de résultats de recherche Théorisation de l'action	T1 T2 T3 T4 T5 T6 T7 T8

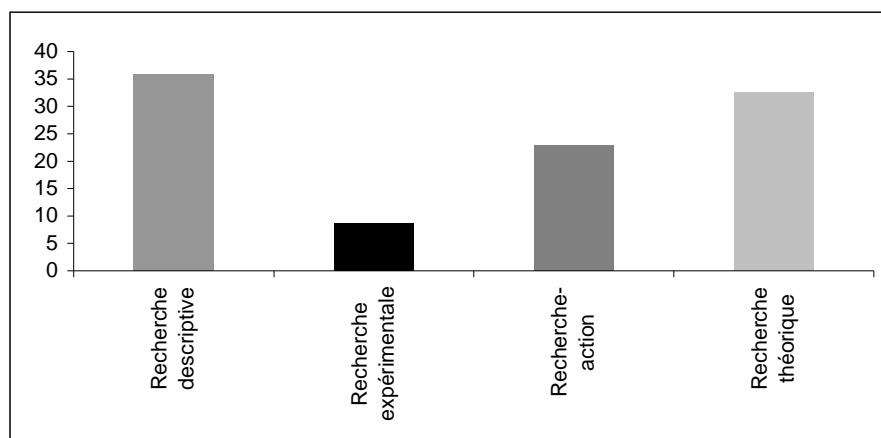
### 7. Typologie des recherches en didactique du français (DAF)

C'est à partir de cette typologie que je proposerai un classement de mes propres recherches pour ensuite me positionner sur la question des méthodes de recherche dans le champ, en interrogeant d'une part la possibilité de la recherche expérimentale en didactique, d'autre part l'intérêt des recherches *théoriques* et *descriptives* – avec une place spécifique à l'étude historique, une des formes possibles de recherche descriptive.

1. Les auteurs du répertoire, après avoir présenté ces quatre grands types de recherches – qu'ils proposent après un dépouillement critique de la littérature épistémologique et méthodologiques sur les recherches en sciences humaines, ajoutent finalement un cinquième type, la recherche bibliographique, que je ne reprends pas ici, dans la mesure où elle n'est pas du tout représentée dans les recherches (la banque de données DAF ne répertorie d'ailleurs, dans cette catégorie, que 33 titres).
2. Il faut préciser que les auteurs ajoutent un troisième niveau de description des recherches : le « mode d'investigation », que je ne reprends pas ici pour simplifier l'analyse.
3. J'ajoute à chaque ligne un code, dont je ferai usage dans le classement de mes travaux (*infra*, p. 212).
4. Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles, Ropé (1989) ne reprennent pas cet item dans leur tableau (p. 56), mais ce n'est qu'un oubli : il apparaît bien dans leur descriptif de la typologie (*ibid.*, p. 55) ainsi que dans leur répertoire. Il forme couple avec l'« application contrôlée », au même titre que « Innovation contrôlée/structurée » ou « Développement contrôlé/structuré d'outil pédagogique » : l'opposition entre *contrôlé* et *structuré* recoupe en fait une distinction entre les dimensions *quantitative* et *qualitative* de l'analyse des données.

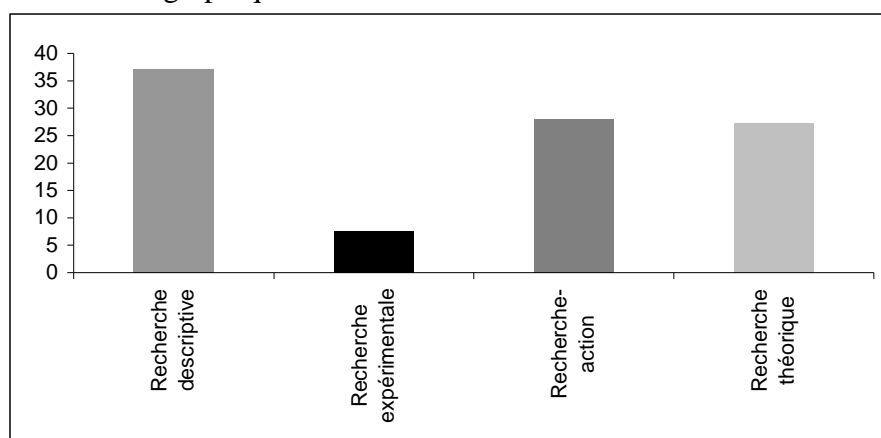
## Typologie de mes recherches

En utilisant les catégories de cette typologie<sup>5</sup>, on peut voir apparaître dans le graphique ci-dessous une répartition des types de recherches que j'ai menées<sup>6</sup> :



### 8. Répartition des types de recherches dans mes travaux

Il me plaît de reconnaître là une identité de courbe avec les travaux en didactique répertoriés par la banque de données DAF. En utilisant les données disponibles en ligne<sup>7</sup>, qui portent sur 6413 titres, et selon les indexations des concepteurs de la banque de données<sup>8</sup>, on obtient le graphique suivant :



### 9. Répartition des types de recherches en didactique du français

Cette ressemblance des graphiques est doublement intéressante à mes yeux : d'une part, elle marque que je m'inscris (sur la durée : je nuancerai plus loin) dans une tendance générale propre à la recherche en didactique ; d'autre part, elle permet d'avancer l'idée que la nature des types de recherches engagées dans le champ n'est pas seulement le fait de

5. Cf. *infra*, annexe, p. 212. Je ne compte pas ici certains travaux, comme les notes de lecture, les articles d'ouvrages collectifs, les directions d'ouvrages ou de revues et quelques rares autres travaux difficiles à indexer ici.

6. Sachant qu'un même document peut être indexé deux fois, le total des items qui apparaissent (92) dépasse celui des documents concernés (64). Mais j'ai pu vérifier qu'une répartition des types de recherche selon le type dominant de chaque recherche serait de même nature : c'est pour cela que je ne le reproduis pas ici. Pour la lisibilité (et pour permettre une comparaison avec les graphiques qui suivent), je reporte les pourcentages dans le graphique. Les données brutes sont les suivantes : recherche descriptive : 33 ; recherche expérimentale : 8 ; recherche-action : 21 ; recherche théorique : 30.

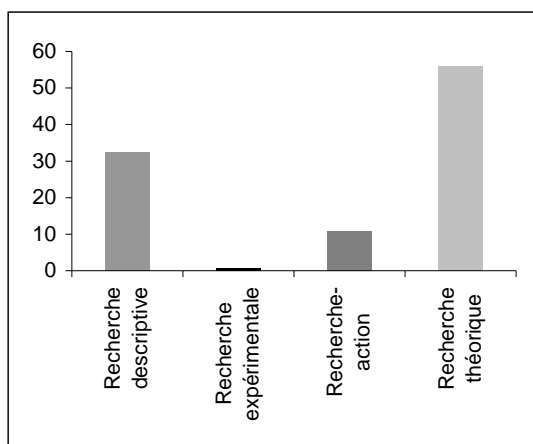
7. <http://www.inrp.fr/daf/web/index.php>

8. Les mêmes travaux pouvant être indexés plusieurs fois, on obtient les résultats suivants : recherche descriptive : 2789 ; recherche expérimentale : 577 ; recherche-action : 2108 ; recherche théorique : 2053. Le graphique ci-dessous reporte les pourcentages.

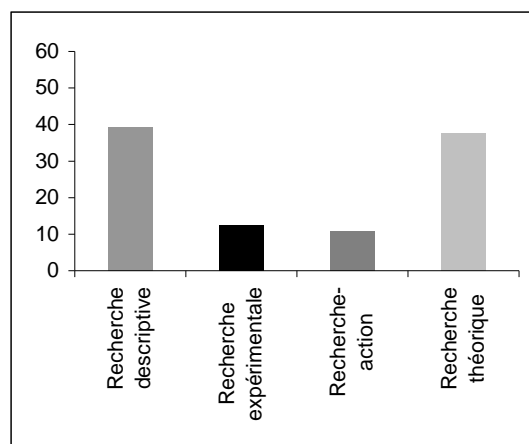
choix individuels, mais correspond peut-être à un état structurel des modes d'investigation que ce champ favorise.

Il faut tout de même noter une différence entre les deux graphiques : les recherches-actions sont chez moi un peu moins nombreuses proportionnellement, au profit d'une représentation plus grande des recherches théoriques. Je reviendrai plus longuement dans les trois sections qui suivent sur les choix méthodologiques que révèle une telle répartition, mais je voudrais ici en avancer une possible explication factuelle : le nombre important, dans mes travaux, des recherches concernant l'enseignement-apprentissage de la littérature. En effet, dans une étude que j'ai menée avec Jean-Louis Dufays sur les recherches récentes dans l'approche didactique de la littérature, portant sur 157 communications (Daunay, Dufays, à paraître [doc. 32]), nous observons la prédominance de l'approche théorique et descriptive et la faiblesse de la recherche-action ainsi que la quasi-absence de la recherche expérimentale<sup>9</sup>.

Il est intéressant à cet égard de comparer mes travaux sur la littérature et les données de cette étude<sup>10</sup> :



**10. Types de recherche dans les approches didactiques de la littérature (2000-2006)**



**11. Types de recherche dans mes propres travaux didactiques sur la littérature**

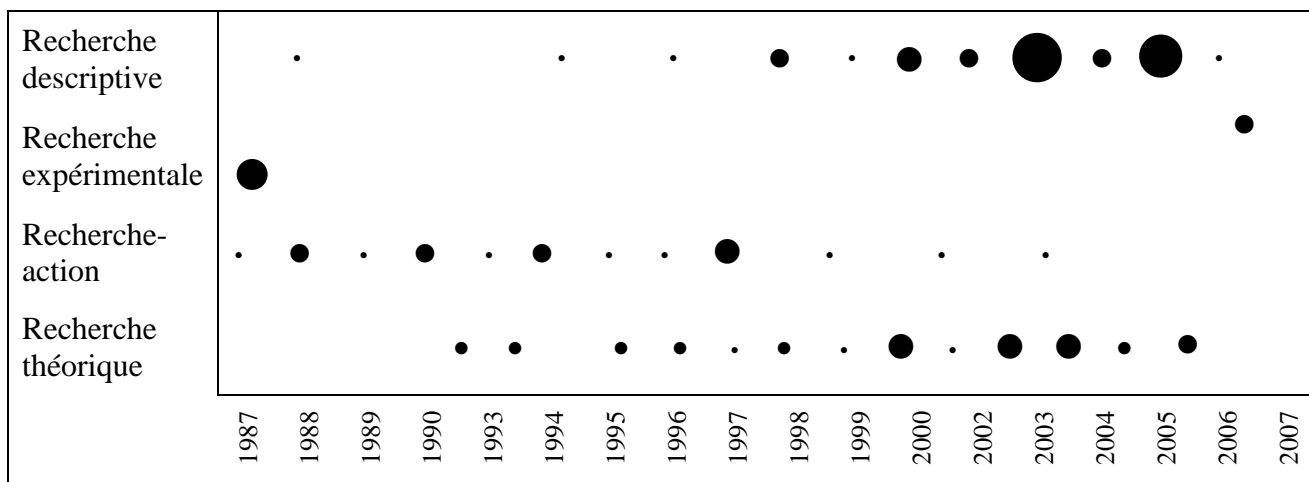
Si quelques différences apparaissent entre les graphiques 10 et 11 (l'approche expérimentale notamment est davantage représentée dans mes travaux), ce qui ressort est à la fois une identité du pourcentage de recherches-actions et l'importance du nombre de recherches théoriques (même si les miennes sont proportionnellement moins nombreuses). Or si l'on compare les graphiques 9 et 10, on voit bien la surreprésentation des recherches théoriques et la sous-représentation des recherches-actions dans les travaux concernant la littérature, par rapport aux recherches didactiques en général. C'est ce qui me fait supposer que l'importance quantitative de mes travaux sur la littérature a pu avoir une influence sur la répartition de mes propres recherches (où s'observent également la faiblesse relative des recherches-actions et le plus grand nombre de recherches théoriques).

Pour rester dans une approche strictement statistique et factuelle, il est possible encore de préciser les choses en examinant l'évolution de cette typologie selon les années, visible dans le graphique suivant<sup>11</sup> :

9. Cette hiérarchie entre les recherches est assez proche de celle qu'observait Georgette Pastiaux-Thiriat (1997) dans son examen des recherches didactiques sur le texte littéraire : il semble donc y avoir, là encore, comme une logique propre au (sous-)champ.

10. Que je traite ici spécifiquement, pour les besoins de la cause. Je fais apparaître, comme pour le graphique concernant mes travaux, le pourcentage de chaque type par rapport à l'ensemble.

11. Où la taille des points est proportionnelle au nombre de travaux concernés (de 1 à 8). Certains travaux ayant été indexés deux fois, le nombre total des travaux représentés dans ce graphique excède le nombre des travaux réels : c'est de la tendance quantitative des formes de recherche représentées que ce graphique rend compte.



## 12. Évolution des types de recherches dans mes travaux

Ce graphique fait apparaître plusieurs faits : d'une part, l'apparition tardive de l'approche expérimentale, bien représentée entre 2004 et 2006 du fait de mes recherches sur l'écriture d'invention ; d'autre part, la représentation constante des recherches théoriques ; enfin, le progressif *remplacement*, pour ainsi dire, des recherches-actions par des recherches descriptives.

On voit aussi que la proximité que je signalais plus haut entre mes travaux (graphique 8) et ceux de la banque de données DAF (graphique 9) est à relativiser ; elle vaut si l'on établit un bilan des recherches mais n'a pas de sens dans une approche diachronique. Sans qu'il soit possible ici de représenter graphiquement cette évolution des recherches didactiques répertoriées par la banque de données DAF, une consultation rapide fait apparaître clairement que l'approche expérimentale est bien représentée dès les premières recherches en didactique : elle aurait même tendance à diminuer, alors que, pour ma part, je la « découvre » tardivement. On retrouve cependant une certaine affinité des courbes pour ce qui est du jeu de compensation entre les recherches-actions (qui ont tendance à diminuer globalement) et les recherches descriptives (qui augmentent).

Je me propose de revenir maintenant sur mes choix méthodologiques, en traitant des différents types de recherches que j'ai pu mener et en essayant de donner une logique à ce que cette description quantitative fait apparaître.

## Quelques questions que pose une expérimentation en didactique

Je ne me suis posé la question de l'expérimentation qu'au moment de ma thèse et c'était... pour ne pas choisir ce type d'investigation. Je m'en expliquais en ces termes<sup>12</sup> :

La logique expérimentale n'est pas toujours de mise, particulièrement dans des domaines où trop de paramètres entrent en jeu pour constituer valablement des *variables* [...]. On ne trouvera pas, dans ce travail, de tentative de validation expérimentale : c'est à la pertinence de l'argumentation et à leur articulation avec les problèmes posés par les pratiques didactiques que se mesurera la validité de la recherche.

Ce choix s'expliquait notamment par la manière dont j'avais circonscrit mon objet de recherche : « Reconfigurer didactiquement la paraphrase », c'est-à-dire « tenter de définir, dans le champ didactique, ce qu'est la paraphrase » (Daunay, 1999d, p. 14)<sup>13</sup>.

12. En m'appuyant sur les cautions de Jean-Louis Chiss (1989) et d'Eddy Roulet (1989), dont je citerai les propos ci-dessous, dans une approche plus générale de la question.

13. Sur cette configuration didactique de la paraphrase, cf. *supra*, p. 119.

Un membre de mon jury de thèse, D. G. Brassart, me fait explicitement le reproche, dans son rapport, de ne pas avoir mis en œuvre des procédures expérimentales pour interroger des hypothèses concernant de possibles interventions auprès des élèves. Il conclut en ces termes :

Certes, l'identification et le contrôle absolues des variables est sans doute impossible en sciences humaines. Est-on condamné pour autant en didactique aux cogitations spéculatives et aux querelles scolastiques ? Il n'est pas raisonnable de s'interdire *a priori* d'évaluer les effets des interventions didactiques sur les conceptions, représentations, conduites et pratiques des sujets à qui elles sont ou pourraient être destinées.

Je ne poserais pas, pour ma part, une telle alternative : privilégier les recherches théoriques et descriptives, ce n'est pas se *condamner* aux *cogitations spéculatives* et aux *querelles scolastiques*. Néanmoins, l'exigence de vérification empirique des effets de possibles interventions didactiques me semble, sinon suffisante pour déterminer la pertinence d'une recherche, en tout cas nécessaire pour ouvrir le champ des possibles en matière de méthodes de recherche en didactique. Comme le dit Jean-Louis Dufays (2001, p. 20) :

Même si les recherches quasi expérimentales ne peuvent donner qu'une vision restreinte et schématique des réalités qu'elles cherchent à saisir, leur méthode s'avère précieuse pour objectiver un tant soit peu des modélisations ou des propositions qui, sans elle, risquent de rester confinées dans le flou de la subjectivité.

De fait, j'envisageais de telles approches à l'issue de mes recherches sur la paraphrase. J'écris ainsi dans la conclusion d'un de mes ouvrages (Daunay, 2002b [DOC. B], p. 214 *sq.*) :

Il y aurait lieu notamment de s'interroger sur le rôle de l'activité de paraphrase (entendue dans le sens de *formulation de la compréhension* qui lui a été donné à l'issue du chapitre 9) dans le développement métatextuel des élèves : l'hypothèse qui pourrait être posée, à la lumière des différentes études faites ici-même, est que la pratique de la paraphrase faciliterait les apprentissages qui concourent à la maîtrise de la lecture scolaire des textes et du discours métatextuel selon les exigences propres à chaque discipline. Cela pourrait engager deux types d'enquêtes, susceptibles de validation expérimentale, avec des objectifs différents :

- des enquêtes ponctuelles tentant de repérer, dans des protocoles précis, l'effet de la paraphrase dans la réussite à des tests concernant la lecture (repérage de certains phénomènes textuels déterminés) ou le discours sur la lecture (explicitation de ces phénomènes textuels) ;
- des enquêtes à plus long terme mesurant le rôle d'un entraînement systématique à la paraphrase sur la maîtrise du métalangage et des méthodes métatextuelles en usage dans la discipline.

J'ajoutais : « De telles enquêtes [...] n'auraient d'intérêt que menées sur une grande échelle, ce qui nécessite là encore un travail d'équipe. »

Une telle option se discute (j'y reviens plus loin) : il n'est pas sûr que l'expérimentation exige une grande échelle et il est des procédures de vérification expérimentale qui peuvent valider des résultats – avec toute la modestie que suppose, de toute façon, n'importe quelle démarche d'investigation quant au degré de pertinence de la *validation*.

Mais c'est cette option qui m'a amené à entamer une expérimentation didactique, dans le cadre de mes recherches sur l'écriture d'invention, avec une équipe de chercheurs – exerçant comme enseignants dans le secondaire – que je codirigeais avec Marie-Michèle Cauterman. J'en ai présenté le cadre théorique plus haut (p. 121), et je m'attacherai ici à interroger les problèmes méthodologiques d'une telle expérimentation (dont une présentation détaillée est faite dans Daunay (2006a [doc. 24]) et dans Cauterman, Daunay *et al.* (2004 [DOC. C])).

Sans entrer dans le détail, il suffit de rappeler les grandes lignes du cadre méthodologique : l'expérimentation a concerné 39 classes et 960 élèves (de 3<sup>e</sup> et de 2<sup>nde</sup>). Notre hypothèse était qu'écrire en début de séquence et exploiter l'écrit produit facilitait l'acquisition de savoirs, dans la mesure où ce savoir peut être l'objet d'une pratique, autrement dit être autant *procédural* que *déclaratif*. La variable de notre expérimentation

était donc la *place* (au sens de *moment* et de *rôle*) de l'écriture dans le processus d'apprentissage. Le protocole expérimental envisageait des classes expérimentales proprement dites, qui réalisaient la séquence expérimentale, avec une écriture d'invention en ouverture et en clôture (classes A, au nombre de 17) et des classes témoins, qui ne commençaient pas la séquence par une écriture d'invention ; mais nous avons distingué, parmi ces classes témoins, des classes qui terminaient la séquence par une écriture d'invention (classes B, au nombre de 14) et des classes où n'étaient réalisée aucune écriture d'invention (classes C, au nombre de 8). Le reste de la séquence (l'étude d'un corpus de textes) était identique pour les trois types de classes. Les trois types de classes subissaient le même test d'entrée et de sortie.

Les résultats obtenus sont intéressants en ce qu'ils interrogent l'hypothèse de départ : si l'analyse statistique des résultats des élèves aux tests d'entrée et de sortie montre que les effets de la séquence d'apprentissage sont globalement plus visibles dans les classes A, la prise en compte des niveaux (3<sup>e</sup> et 2<sup>nde</sup>) et des différentes compétences évaluées dans les tests, les interprétations sont plus disparates (cf. Daunay, 2006a [doc. 24], p. 356 *sq.*). Si les résultats obtenus sont intéressants, c'est précisément parce qu'ils permettent d'enrichir la réflexion théorique sur la *place* de l'écriture dans une séquence : ils permettent à la fois de confirmer une certaine validité du cadre théorique qui justifiait l'expérimentation<sup>14</sup> et de l'interroger en offrant des possibilités de la nuancer, donc de l'affiner.

Mais cette expérimentation pose en même temps une série de questions méthodologiques. Tout d'abord, admettant sans difficulté l'impossibilité de la maîtrise totale d'un protocole expérimental pour les questions éducatives (Van der Maren, 1996/2004, p. 33 *sq.* ; 1999/2003, p. 53 *sqq.*), nous avons opté pour une *quasi-expérimentation*, selon une distinction que reprennent la plupart des traités méthodologiques<sup>15</sup>, en renonçant volontairement à maîtriser un certain nombre de paramètres. Ce choix découle d'un principe : celui de concevoir l'expérimentation dans un contexte « écologique » (Daunay, 2006a [doc. 24], p. 351) :

Nous avons dès le départ fait le choix de ne pas intervenir dans les classes, pour laisser les enseignants libres de mener la séquence à leur guise, dans une certaine mesure. En effet, si nous leur avons donné un guide assez détaillé de la séquence (horaire, corpus de textes, contenus à aborder, consignes de travail destinées aux élèves, formes des activités), nous leur avons laissé une liberté sur un certain nombre d'aspects (insertion de la séquence dans la progression didactique, choix des textes dans une liste, travail de groupe ou collectif, etc.).

Cela multiplie le nombre de paramètres en jeu dont la maîtrise serait illusoire et qui deviennent de fait des variables latentes...

Une deuxième question se pose, fondamentale, celle du choix des indicateurs de réussite, qui renvoie plus généralement à ce que vise à observer le chercheur. Ayant fait au départ le choix d'une approche quantitative courante pour poser comme indicateur de réussite le progrès d'un plus grand nombre d'élèves de telle ou telle classe, nous avons logiquement renoncé à considérer comme variables certaines caractéristiques des élèves : sexe, retards scolaires, professions et catégories socio-professionnelles, etc.). On peut interroger les « postulats méthodologiques et épistémologiques, voire déontologiques » qui président à ce choix, comme je le fais dans une étude ultérieure qui reprend les données recueillies (Daunay, 2006f [doc. 28], p. 390)<sup>16</sup> :

Finalement, qu'est-ce qu'un « bon » résultat (statistique) en didactique ? L'élève moyen (celui que donne à voir notre traitement statistique des données, sans prise en compte du niveau des élèves) est-il celui que l'on cherche à cerner ? On pourrait aussi bien supposer qu'en didactique, l'élève moyen n'est pas

14. Qui pose l'intérêt de ne pas considérer l'écriture seulement comme outil de fixation ou de vérification des connaissances, mais de l'envisager aussi comme moyen de construction des connaissances.

15. Y compris Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles, Ropé (1989, p. 51).

16. Je dois cette interrogation à Dominique Lahanier-Reuter, didacticienne des mathématiques et spécialiste des statistiques, membre de Théodile.

intéressant : un « bon » résultat serait alors celui qui montrerait que telle variable a des effets particulièrement significatifs sur les seuls élèves en difficulté.

Je montre par ailleurs, dans cette étude, que les résultats ne sont plus interprétables de la même manière si l'on prend en compte l'appartenance des élèves à des classes faibles ou non : par exemple, la séquence « traditionnelle » aurait plus de réussite auprès des élèves des classes faibles. Qu'en serait-il évidemment si l'on prenait en compte le niveau de chaque élève ?

Cela amène une troisième question – banale elle aussi : celle de la possibilité même de la généralisation des observations faites dans une perspective longitudinale. Par exemple, nous avons isolé un certain nombre de compétences qu'évaluent les tests d'entrée et de sortie ; même si l'on reconnaît la pertinence de l'évaluation, que dit-elle du devenir de ces compétences ? Nous aurions pu, il est vrai, suivre les élèves et leur faire repasser des tests un ou deux mois après ; mais deux, trois ans après ? Par ailleurs, on peut discuter réellement l'objet choisi pour la séquence d'apprentissage, comme je l'écris (Daunay, 2006a [doc. 24], p. 352) :

Le discours indirect libre est une notion précisément intéressante par son indécidabilité : elle rend assez illégitime un discours expositif univoque et rend la séquence expérimentale intéressante par le fait que l'apprentissage est construit à partir des réactions des élèves ; serait-ce le cas pour un objet plus construit scolairement, dont le caractère normé ne fait pas de doute (dans le monde scolaire ou dans la théorie) ?

La quatrième et dernière question que je poserai ici concerne les mesures mêmes utilisées. Je consacre un article à cette question, en essayant de revenir sur notre protocole : je passe au crible de la critique à la fois nos tests et nos modes d'évaluation des compétences testées. Si certaines insuffisances tiennent à notre propre protocole, mon analyse fait apparaître aussi des problèmes méthodologiques qui concernent tout test d'évaluation (Daunay, 2006c [doc. 26], p. 352)<sup>17</sup> :

La plupart sont *inhérents* à toute situation d'évaluation, expérimentale et scolaire ; les instruments de mesure d'un apprentissage ne sauraient être, quel que soit le souci de rigueur méthodologique, absolument fiables, tant ils sont par nature imparfaits.

Toutes ces considérations méthodologiques ne mettent pas fondamentalement en cause notre entreprise, qui permet quand même de s'insérer dans la somme des recherches en didactique sur la question que nous traitons et qui peut aider à préciser le cadre théorique qui était notre point de départ, mais elles rappellent en même temps, comme je l'écris en conclusion de la présentation de notre expérimentation (Daunay, 2006a [doc. 24], p. 370), « la modestie inhérente à toute recherche et surtout l'impossibilité de tirer hâtivement d'une recherche des conclusions *prescriptives* ».

Du reste, c'est là une conception très particulière de l'expérimentation : il n'est pas sûr, comme je l'affirmais plus haut, qu'il soit nécessaire de se donner une situation aussi complexe à gérer, qui demande des moyens humains considérables pour mettre en place l'expérimentation mais surtout traiter les données. Mettre en œuvre la même démarche, avec moins de classes, peut permettre d'arriver à des résultats aussi intéressants. D'autant que le grand nombre est tout relatif et ne permet pas nécessairement d'obtenir, sur certains aspects, des résultats satisfaisants d'un point de vue statistique : ainsi, nous savions que notre choix de laisser les enseignants maîtres de la gestion de la séquence – que déterminait notre approche « écologique », justifiée par le fait que nous considérions comme pertinente notre séquence à la seule condition qu'elle puisse s'inscrire aussi bien dans la progression des enseignants que dans leurs pratiques propres – était la source d'un important biais expérimental et c'est pourquoi nous avons demandé à chaque enseignant de donner des indications sur les choix qu'il avait fait dans le déroulement de la séquence,

17. Je reprends la démonstration sous une autre forme dans Daunay (2004f), en insistant sur ce qu'il y a de commun entre les situations d'évaluation expérimentale et scolaire. Cf. encore le lien que nous établissons, Yves Reuter et moi, entre l'évaluation d'un corpus de recherche et l'évaluation scolaire, dans le cas bien particulier d'un corpus constitué à partir de textes produits par des étudiants de licence en vue de leur évaluation (Daunay, Reuter, 2002 [doc. 13], p. 205).



à partir d'un questionnaire assez fermé, mais qui envisageait pratiquement tous les possibles ; or ces questionnaires se sont révélés inexploitable, en raison du nombre de classes, finalement trop *petit* : aucun résultat statistiquement significatif n'a pu être tiré de cette étude.

Si le grand nombre de classes concernées dans notre expérimentation lui donne une certaine valeur, une telle option n'épuise pas les possibilités de démarche expérimentale : il peut, dans certains cas, ne s'agir que d'une prise de données maîtrisée destinée à s'inscrire dans une approche descriptive plus vaste. C'est ainsi que je me suis intégré tardivement à une équipe de recherche qui analysait le fonctionnement d'une école « Freinet » dans le Nord de la France<sup>18</sup> et mon apport a consisté à vérifier, par un protocole expérimental simple, ce que la recherche avait déjà fait apparaître par des investigations d'une autre ampleur : une maîtrise du métalangage de la discipline plus défaillant chez les élèves de cette école par rapport à d'autres élèves d'un même niveau social. J'ai ainsi fait passer un test métalinguistique auprès de 152 élèves, échantillon assez faible (puisque il concernait les classes de CE2, CM1, CM2 de l'école « Freinet » et d'une autre) : mais mes résultats, qui ne permettent aucune extrapolation, offrent cependant un réel intérêt dans le cadre de la recherche collective, dont elle vient étayer les conclusions (Daunay, 2006e).

\*

Ce n'est pas à l'appui de ce faible échantillon de recherches que je risque d'établir des principes généraux concernant l'expérimentation en didactique... Et j'ai dit plus haut mon incompetence à un discours métathéorique sur la question. Pourtant, il me semble que ce qui précède pose quelques questions qui concernent en général ce type d'investigation.

Mais c'est à la condition que l'on ait renoncé à croire possible de se référer à Karl Popper pour justifier l'intérêt des expérimentations en didactique<sup>19</sup> : Jean-Claude Passeron (1991/2006) a assez clairement fait justice de cette illusion dans un *espace non-poppérien du raisonnement naturel* (c'est le sous-titre de la première édition de son ouvrage). Parler de recherche expérimentale en didactique, ce n'est pas supposer transférable dans le champ le raisonnement expérimental qu'autorisent les sciences de la nature. Et parler de quasi-expérimentation n'est que distinguer deux modes de construction d'un plan expérimental en didactique – expérimental et quasi-expérimental – selon le plus ou moins grand degré de rigueur de contrôle des variables, non une volonté de s'adosser *quand même* à la méthode expérimentale des sciences physiques (cf. Passeron 1991/2006, p. 31).

Suffit à établir cette différence de nature la dimension praxéologique de la didactique, qui l'empêche de se constituer en discipline de laboratoire, sauf à dénaturer son programme scientifique (cf. Rosier, 2002, p. 105). Eddy Roulet constate (1989, p. 6) :

Il ne paraît guère réaliste, en l'état [...], d'imposer une validation expérimentale rigoureuse et reproductible. Certes, celle-ci est possible en didactique [...], mais au prix d'une telle réduction de l'objet d'étude, pour maîtriser toutes les variables, qu'elle limite drastiquement la portée des résultats obtenus.

C'est le problème qu'ont pu rencontrer les psychologies expérimentales, comme l'écrit Jean-Claude Passeron (1991/2006, p. 228 *sq.*) :

Les psychologies expérimentales sont sans doute, parmi les sciences de l'homme, celles qui ont côtoyé au plus près la contradiction entre la pureté expérimentale et la portée générale de leurs assertions scientifiques. Elles n'ont pas hésité à se donner, au prix d'une miniaturisation de leurs objets d'observation, les conditions formelles d'une application en laboratoire de la méthode expérimentale. Mais ces disciplines, qui se résolvent au parti héroïque de l'expérimentation franche, ne récoltent pas, comme dans les sciences physiques, la récompense « nomologique » des sacrifices qu'elles consentent sur la richesse empirique du cours du monde. Le raffinement méthodologique de leurs « protocoles d'expérience », conçus pour établir l'indépendance ou détailler l'interaction des variables testées en laboratoire, n'empêche pas les expérimentateurs de s'interroger – et souvent de demeurer en doute – sur

18. « Effets d'un mode de travail pédagogique "Freinet" en REP », financée par l'IUFM du Nord-Pas-de-Calais : cf. Reuter *dir.* (2006).

Cette recherche prenait la suite d'une autre, financée par le Ministère de la recherche (ERTE 1021) : cf. Reuter *dir.* (2005b).

19. Comme le fait par exemple Roland Goigoux (2001, p. 126). Cf. Crahay (1998, p. 143).

l'interprétation des résultats. Les « effets » enregistrés en laboratoire pourraient toujours être dus, comme le dit l'un d'eux, à « des conjonctions inhabituelles de valeurs des variables en jeu »<sup>20</sup>. Ils restent donc prudents sur la « représentativité » des situations créées par l'expérimentation par rapport à « l'ensemble des situations habituelle ». Certains diront se contenter d'une validité de principe, fût-elle limitée aux situations improbables ou artificielles. Tout est là.

Dès lors que le laboratoire n'est pas le lieu d'exercice du didacticien, il faut renoncer à penser la recherche en termes de *méthode expérimentale* au sens des sciences de la nature et faire notamment le deuil de l'exigence de reproductibilité – ce qui d'ailleurs ne spécifie pas les didactiques mais réunit évidemment quelques sciences humaines<sup>21</sup>...

Reconnaître la dimension praxéologique de la discipline et les contraintes qu'elle lui impose, ce n'est pas renoncer au caractère scientifique de la discipline (cf. *supra*, p. 22), mais c'est interroger la nature de cette scientificité : c'est ce que fait Eddy Roulet, en dictant ses « huit commandements du didacticien » (1989, p. 5 *sq.*). Alors que parmi ces commandements se trouvaient l'exigence de la formulation d'hypothèse et de la validation expérimentale, il conclut :

Concrètement, une telle conception peut être réalisée **sous la forme de recherches-actions de type conception-essai-évaluation.**

C'est dire que l'exigence de validation expérimentale en didactique ne saurait relever d'une méthode expérimentale au sens premier du terme. De fait, la recherche-action et la recherche expérimentale en didactique ne reposent pas sur deux paradigmes différents de la recherche : telle est clairement la position de Michel Dabène (1999, p. 38). Ce qu'elles ont en commun, c'est l'ambition de mettre à l'épreuve empirique des propositions théoriques – quelque degré de légitimité théorique qu'elles aient par ailleurs – sans pour autant se croire tenu par le régime de la *preuve*<sup>22</sup>.

L'une comme l'autre de ces recherches, qui sont toutes deux des formes d'expérimentation, peuvent apporter des connaissances, à deux conditions – qui me paraissent des critères d'évaluation pertinents sur ce point : qu'elles s'articulent aux connaissances déjà acquises dans le champ (ce qui les adosse d'une manière ou d'une autre aux autres recherches, expérimentales ou non : c'est là une exigence théorique) et qu'elles ne sombrent pas dans la prescription (ce qui les oblige à la modestie non feinte de la délimitation la plus précise possible de leur portée – ou, pour ainsi dire, de leur empan de validité : c'est à soi seul une exigence de rigueur méthodologique).

Si l'on veut maintenir la distinction, il me semble qu'elle tiendrait non à une différence de rigueur scientifique, mais à la visée (de transformation ou non), au statut des acteurs (engagés ou non dans l'action étudiée), au degré de souplesse des modes d'investigation (plus ou moins contrôlé par le chercheur). J'ajouterais un dernier critère de distinction, qui est peut-être le plus intéressant : le mode de capitalisation des résultats dans le champ de la didactique. Chaque recherche expérimentale en didactique (moyennant vérification de sa rigueur théorique et méthodologique) se légitimerait d'elle-même en ce qu'elle contribue à la construction de savoirs didactiques nées des autres recherches : la capitalisation est

20. LEMAIN G. et LEMAIN J.-M., *Psychologie sociale et expérimentation*, Paris, Mouton, p. 19-26 [note de l'auteur].

21. Il me semble tout aussi vain d'en appeler à Thomas Kuhn pour caractériser une discipline relevant des sciences humaines, comme peut parfois le faire de façon ambiguë Jean-François Halté (notamment par son emploi fréquent de l'expression « matrice disciplinaire » que je crois devoir prendre dans un sens tout métaphorique : cf. p. 17, n. 41). Dans son ouvrage de 1992, Halté cite plusieurs fois Kuhn (p. 53, 67, 114), notamment pour interroger la possibilité d'un « *paradigme* intégrateur que justifie l'état critique du champ linguistique » (p. 114). Mais son long développement (*ibid.*, p. 70-75) sur les positions de Verret (1975) et de Granger (1979) laissent assez entendre que la théorie de Kuhn a peu à voir avec la nature même des sciences humaines. Kuhn lui-même le signale (1977/1990, p. 300 *sq.*) et Jean-Claude Passeron (1991/2006) a beau jeu de rappeler à plusieurs reprises (p. 74, 89, 106, 549) que les sciences sociales n'ont pas connu un état de « science normale » au sens de Kuhn. L'emploi de « matrice disciplinaire » par Develay (1992, p. 43 *sqq.*), pour caractériser le « principe d'intelligibilité d'une discipline »... scolaire est encore plus franchement métaphorique, même si une référence directe et sans réserve est faite par l'auteur à Kuhn.

22. Cf. le plaidoyer de Pierre Yerlès (1991) pour les recherches-actions, qui permettent, dit-il, de dessiner une « épistémologie de l'implication ». Fondant sa réflexion didactique sur le « concept-opérateur », il établit ainsi une distinction entre deux épistémologies (*ibid.*, p. 110) : « Hypothèse s'offrant à l'épreuve de l'action, le concept-opérateur ne se légitime pas par une crédibilité de l'exactitude, vérifiée comme en science classique par la **preuve**, mais se légitime par une crédibilité de l'opération, vérifiée par le mouvement. »

alors, en quelque sorte *verticale*, par accumulation de données diverses, nées de recherches elles-mêmes diversifiées. Les recherches-actions – entendue comme recherches visant (par l'innovation) la transformation des pratiques par les acteurs eux-mêmes (accompagnés ou non par des universitaires ayant statut de chercheurs) et leur évaluation par des méthodes qui ne rompent pas avec le contexte « écologique »<sup>23</sup> – se légitimeraient quant à elles, dans un premier temps, par une capitalisation *horizontale*, qui correspond à ce que Jean-Pierre Astolfi (1993, p. 9) décrit comme des « effets synoptiques » : les recherches-actions, dit-il, forment un « corpus empirique de références » qui, pendant sa constitution, « s'organise pour situer les uns par rapport aux autres les essais didactiques conduits dans les classes » et fournit ainsi « un état des possibles dans une situation didactique donnée, à un moment donné » (*ibid.*, p. 8). Cette capitalisation *horizontale*, qui légitime les recherches-actions menées, produit en quelque sorte un effet de saturation, d'où résulte une sorte de synthèse<sup>24</sup> – laquelle peut alors prendre place dans une capitalisation *verticale* des résultats de recherches dans le champ.

L'intérêt de la recherche-action en didactique du français tient d'ailleurs essentiellement à cette *socialisation* des recherches – qui permettent en outre de mettre en relation les acteurs de la recherche universitaire et ceux de la pratique enseignante. Mais un autre intérêt tient à ce qu'elles font avancer la recherche en évitant la trop grande lourdeur des dispositifs expérimentaux ne vienne empêcher l'innovation. C'est ce que défend Roulet (1989, p. 6)<sup>25</sup> :

À trop vouloir remplacer l'intéressant par le valide expérimentalement, on risque de bloquer toute intervention et toute innovation. S'il faut veiller à ne pas faire passer l'intéressant pour le valide, on peut néanmoins justifier l'intéressant, sans le vérifier expérimentalement, en le fondant sur une démarche explicite, ratifiée par un accord argumenté.

Je ne dirai ici qu'un mot sur mes propres recherches-actions, d'une part parce qu'elles sont minoritaires, d'autre part parce qu'elles ne sont pas importantes dans mes productions actuelles – même s'il me faut souligner que c'est précisément par ce biais que je me suis initié à la recherche en didactique (cf. *supra*, p. 12). Le peu de place de la recherche-action dans mes travaux actuels s'explique sans doute par le type de recueil de données qu'elles demandent : à partir du moment où je n'avais plus de classes dans le secondaire, je perdais un terrain d'investigation directe, ce qui a fait modifier le type de recherches menées. Mais cela doit être croisé avec mes objets de recherche de prédilection (cf. *supra*, p. 134) : si la formation ou l'enseignement universitaire étaient pour moi des objets de recherche plus importants, j'aurais pu continuer à mener des recherches-actions sur mes nouveaux terrains d'enseignement (IUFM et université) – comme c'est le cas par exemple d'un article de 2004, qui correspond à un article sur une pratique d'enseignement (Daunay, Reuter, 2004 [doc. 21]).

Pour conclure sur la question de la place de l'expérimentation en didactique, j'ajouterai qu'à mon sens son traitement est souvent entaché de la recherche d'une légitimité « scientifique », comme s'il existait un brevet de scientificité accordé quasiment automatiquement par l'adoption d'une méthode... Pour encore citer Passeron (1991/2006, p. 228 *sq.*) :

23. Une telle définition, qui ne réduit pas l'importante diversité des recherches-actions, s'accorde avec nombre de définitions données de la recherche-action (cf. *Repères* n° 20, 1999) et avec celle que donne Astolfi (1993, p. 8) de la « recherche de faisabilité ».

24. Astolfi encore (*ibid.*, p. 9) : « Les possibilités innovatives ne sont pas aussi larges qu'on le dit parfois [...]. On peut raisonnablement prétendre avoir fait, à un moment donné, dans un contexte donné, le tour d'horizon essentiel des possibles et des impossibles. On dispose alors d'une "carte légendée", laquelle constitue une source d'information. » Je sollicite un peu le propos d'Astolfi (sans le trahir toutefois, me semble-t-il), qui n'utilise pas les expressions que je lui emprunte pour avancer ce que je propose ici.

25. Cf. aussi Reuter (1995/2005), p. 214.

Aucune des formes de la « rationalité épistémique<sup>26</sup> » ne détient le monopole de l'esprit scientifique, puisque ce serait admettre, avant même d'y aller voir, une « essence » de la science par laquelle seraient déparagés tous les chercheurs prétendant à ce label.

La recherche de légitimité scientifique doit au contraire, pour être vraiment scientifique, se passer de fausses attestations<sup>27</sup>. Et « si l'on tient à ce mot », comme le dit ironiquement Jean-Louis Chiss, la scientificité de la didactique ne fait pas tout : encore doit-elle interroger sa *spécificité* (Chiss, 1989, p. 51)<sup>28</sup>. À ce titre, ce sont ses objets qui l'amènent – progressivement – à déterminer ses méthodes : et c'est là tout un programme scientifique... Pour Jean-Louis Chiss (*ibid.*), si l'on tient à viser la scientificité en didactique, c'est là une « affaire d'explicitation, de clarification, de classement. Il s'agit de dégager des problèmes didactiques et d'indiquer leurs niveaux de traitement, c'est-à-dire de rendre conceptualisables des interrogations pédagogiques ».

### **Pour des recherches compréhensives**

Une telle exigence explique le développement, en didactique, des recherches descriptives et théoriques, selon la catégorisation de Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles, Ropé (1989). Les auteurs définissent ainsi la *recherche descriptive* (*ibid.*, p. 41 sq.) :

La recherche descriptive comprend des études dont l'objectif central est de décrire – décrire pour comprendre, décrire pour expliquer – des données de la réalité éducative empirique. Les réalités décrites peuvent être de natures variées : des objets, des faits, des événements, des comportements, des attitudes, des représentations, des discours, des interactions, etc. La recherche descriptive s'appuie sur des stratégies d'observation nombreuses et largement définies. Elle repose soit sur l'observation en profondeur d'un phénomène (observation intensive), soit sur l'observation plus vaste d'une série de données (observation extensive). Elle peut utiliser des méthodes de type quantitatif ou qualitatif.

Discutant la distinction parfois difficile entre recherche descriptive et recherche expérimentale, les auteurs les différencient notamment par le fait que la recherche descriptive ne manipule pas mais observe des variables. C'est peut-être là, au confluent de deux méthodes, que se trouvera une spécificité des méthodes de recherche en didactique, si l'on en croit Mercier, Schubauer-Léoni, Gérard Sensevy (2002, p. 11) :

Une partie des chercheurs qui, à ce jour, se sont engagés dans un projet de didactique comparée, situent leur effort de **clarification méthodologique à l'articulation de deux versants qui tendent habituellement à s'exclure** : le *clinique* et l'*expérimental*.

Mes recherches ne vont pas dans ce sens ; celles qui peuvent se rattacher au type de la recherche descriptive se regroupent principalement en deux démarches : l'*étude historique* (à laquelle je consacre la section suivante) et l'*analyse de données langagières*.

En dehors de mes recherches sur la paraphrase et de l'analyse *a posteriori* de données de mon expérimentation sur l'écriture d'invention (que j'ai évoquée dans la section précédente), ces recherches concernent l'analyse de dispositifs didactiques (cf. *supra*, p. 132) : travail de groupe, dictée à l'enseignant, rituels de maternelle, évaluation fondée sur la rédaction de souvenir par les étudiants. Je ne reviendrai pas non plus sur ces travaux,

26. Gilles-Gaston Granger, *Langage et épistémologie*, Paris, Klincksieck, 1979 ; *Forme, opération, objet*, Paris, Vrin, 1994 [références de l'auteur].

27. Cf. Astolfi (1993, p. 5), qui observe que le problème de la fiabilité des résultats des recherches en didactique « est trop souvent pensé sur le seul mode de l'administration de la preuve, ce qui conduit à des distorsions assez négatives », dont la principale « consiste à "habiller" en ces termes des recherches qui n'en relèvent pas vraiment, pour tirer bénéfice de la légitimité que cela produit "spontanément" ». Cf. Elias (1983/1993, p. 33) : « L'utilisation d'une méthode qui ressemble à celle développée dans les sciences physiques donne [...] souvent aux sciences sociales le vernis d'un haut degré de distanciation et d'"objectivité" qui manque en réalité à ceux qui utilisent cette méthode » – lesquels peuvent être « sous l'influence d'un fort engagement ». Pour une interrogation pluridisciplinaire sur la question de la preuve en sciences de l'éducation, cf. Hadji, Baillé éd. (1998).

28. Robert Galisson écrit pour sa part (1990, p. 92) : « La didactique ne doit pas faire étalage de sa scientificité mais de sa **spécificité**. » Cf. encore Galisson (1989, p. 109) : « S'il ne faut pas compter sur sa scientificité pour que la didactique des langues acquière un statut de discipline autonome, il est logique, par contre, de tabler sur sa **spécificité**. »

que j'ai déjà évoqués parfois longuement, sinon pour interroger rapidement les choix méthodologiques qui les caractérisent.

Toutes mes analyses de données langagières sont fondées, par définition, sur la constitution de corpus verbaux (oral ou écrit) ; certains obéissent à des modalités de recueil très contrôlés, qu'il s'agisse des rituels de maternelle (Delcambre, Daunay, 2005 ; Daunay, Delcambre, 2006)<sup>29</sup> ou des cahiers d'évaluation à l'entrée en 6<sup>e</sup> (Daunay, 2006e)<sup>30</sup>. D'autres en revanche, des plus anciennes (Daunay, Delcambre, Marguet, Sauvage, 1995 ; Daunay, 1997d [doc. 8]) aux plus récentes (Daunay, Reuter, 2002 [doc. 13] ; 2004 [doc. 21]), analysent des données recueillies dans mes cours (au lycée, à l'IUFM ou à l'université) et ceux de collègues proches, sans véritable contrôle méthodologique des conditions de recueil. De ce point de vue, la constitution des corpus « est trop redevable au terrain institutionnel de l'école pour ne pas être *a priori* suspecte », comme nous l'écrivions, dans un article en collaboration avec Yves Reuter (Daunay, Reuter, 2002 [doc. 13], p. 209) à propos du corpus de souvenirs d'étudiants sollicités.

Pourtant, l'intérêt de la constitution de tels corpus est grand – pourvu, une fois de plus, que soit bien délimitée la portée de l'investigation, que l'analyse qui en est faite ne néglige pas les conditions de son recueil et que cette dernière s'insère dans des recherches antérieures. C'est ce que nous écrivions également (*ibid.*, p. 205) :

Constituer des corpus de cette nature présente un réel intérêt pour la recherche en didactique du français, dans la mesure où la légèreté du recueil de données en permet la multiplication, qu'interdisent des protocoles plus lourds, tels que la confrontation de récits plus développés et d'entretiens ou de questionnaires multiples. Il s'agit là finalement de coups de sonde permettant de confirmer des hypothèses faites ailleurs ou de faire ressortir des phénomènes parfois occultés : approches qualitatives qui favorisent la compréhension de certains objets non encore formalisés et qui peuvent aider à leur formalisation. C'est en ce sens qu'un tel corpus peut se légitimer dans le cadre d'une recherche sur un objet comme celui qui nous occupe ici : l'image du scripteur.

Ces justifications, que je continue à faire miennes, ne sauraient cependant masquer une réelle lacune dans mes recherches : je n'ai jamais recueilli de données issues directement de l'observation de classes, en vue d'une recherche<sup>31</sup>, avant la recherche en cours que je mène sur les écrits professionnels des enseignants et qui m'amènera, selon le protocole que j'ai décrit (cf. *supra*, p. 140), à combler cette lacune<sup>32</sup>.

Nettement plus attestée dans mes travaux est la *recherche théorique*, caractérisée par Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles, Ropé (1989, p. 57) en ces termes :

Théoriser peut [...] signifier formuler des relations entre concepts sous forme d'hypothèses dans le but d'en dégager des implications sur le plan théorique ou pratique ; définir, élaborer ou critiquer des concepts ; effectuer des synthèses ; construire des modèles, des théories ; dégager des prospectives. La démarche d'investigation générale de la recherche théorique est l'*analyse conceptuelle*. Il s'agit essentiellement d'un raisonnement portant sur des concepts ou des réalités empiriques, qui se veut logique et cohérent.

Parmi mes recherches théoriques, les démarches les plus représentées sont l'*étude théorique* et l'*étude critique*, portant sur des corpus didactiques – essentiellement les manuels et les instructions officielles. Elles ont pour visée en général explicite de permettre de penser (parfois par le recours à la polémique : cf. *supra*, p. 37 *sqq.*) les logiques qui sous-tendent les données du corpus, pour faire apparaître comment s'en dégagent les conceptions soit d'un objet d'enseignement, soit d'un dispositif didactique, soit de la matière dans son ensemble, soit encore des acteurs (élèves ou enseignants). Je ne crois pas

29. Le corpus a été construit par Isabelle Delcambre : je n'ai fait que participer à son analyse, dans une optique bien précise, qui ne correspondait d'ailleurs pas exactement aux raisons qui justifiaient sa constitution (cf. *supra*, p. 127).

30. Le corpus est constitué des productions écrites réalisées aux évaluations CE2 de 2001 et aux évaluations 6<sup>e</sup> de 2004 des mêmes élèves de deux écoles : l'une pratique la pédagogie « Freinet », l'autre, plus « traditionnelle », relève du même secteur scolaire. Il s'agit, complémentairement à une autre étude (cf. *supra*, p. 152), de mesurer l'évolution de la maîtrise de la norme orthographique dans deux populations de même milieu social mais ayant, au cycle 3, bénéficié de deux pédagogies différentes.

31. Alors que je l'ai fait à des fins d'ingénierie de formation, pour la production de deux documents vidéo sur le travail de groupe : cf. *supra*, p. 132, n. 39.

32. Une première approche exploratoire m'a ainsi déjà permis l'observation de plusieurs cours de trois enseignants de collèges.

utile de passer en revue ces travaux, dont j'ai traités à divers endroits de cette note de synthèse, d'une part parce la plupart d'entre eux relèvent également d'autres types de recherche et particulièrement de l'étude historique (à ce titre, elle feront l'objet d'une critique méthodologique *infra*, p. 167), d'autre part parce que le nombre d'études strictement théoriques est trop petit pour permettre de repérer des *constantes de méthode* qui méritent examen. Non qu'elles manquent de rigueur : je les crois au contraire assez rigoureuses dans l'examen des données (théoriques ou empiriques) et dans l'argumentation ; mais cette rigueur ne saurait être évaluée selon les critères d'une méthodologie suffisamment unifiée pour servir de référence.

\*

C'est du reste une des limites de ce type de recherches en didactique du français, dans la mesure où elles ne font pas vraiment l'objet d'une réflexion collective sur la nature des méthodes, réflexion qui en permettrait une réelle évaluation. Par ailleurs, l'importance en nombre des recherches théoriques en didactique du français peut ne pas tenir à des choix scientifiques raisonnés qui en légitimeraient l'usage, mais à une sorte d'habitude du travail intellectuel dans la communauté des chercheurs concernés : c'est ce que suggère Roland Goigoux (2001, p. 126) qui, notant « l'importance de la proportion d'études qualitatives en DFLM au détriment des études quantitatives », attribue le fait moins à des « choix épistémologiques » qu'aux « caractéristiques sociologiques d'une communauté de recherche »<sup>33</sup>. Le risque est grand que de telles recherches passent assez facilement pour *naturelles* aux yeux de chercheurs dont l'histoire personnelle peut parfois aisément les cantonner dans un modèle discursif de nature philosophique ou littéraire, avec lequel l'étude théorique a des affinités<sup>34</sup>.

Un autre risque des études théoriques peut être de donner une place plus importante qu'il ne faut à l'*application théorique d'éléments disciplinaires*, l'une des démarches isolées par Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles, Ropé (1989, p. 58). C'est une des explications que nous donnons, Jean-Louis Dufays et moi (Daunay, Dufays, à paraître [doc. 32], p. 463) à l'importance des recherches théoriques concernant la littérature :

On ne peut manquer de voir là une subsistance de la domination des études littéraires dans le champ de la « didactique de la littérature », celles-ci n'étant pas seulement considérées comme une discipline contributoire, mais parfois comme une discipline mère...

Ce qui va contre le « *mouvement ascendant* et non descendant » que préconisait Jean-Paul Bronckart (1989, p. 64) dans sa conception d'une didactique autonome, inscrite dans le champ de « la science de l'éducation ».

Moyennant une vigilance à l'égard de ces effets pervers, les recherches théoriques me semblent cependant indispensables à la recherche didactique, en ce qu'elles lui permettent de penser ses objets : interroger constamment ce que les traditions diverses qui traversent le champ (que ce soit la tradition de la discipline elle-même ou celle des disciplines contributoires comme encore celle des matières d'enseignement) ont tendance à facilement naturaliser peut aider à éviter tout aveuglement épistémologique.

Certes, on peut penser que de telles recherches ne résisteraient pas aux exigences des promoteurs de l'« Evidence Based Education »<sup>35</sup> et elles interrogent la possibilité d'une

33. Cette intuition pourrait être confirmée par la prédominance de l'approche théorique dans les travaux didactiques concernant la littérature, comme le fait apparaître l'étude que j'ai menée avec Jean-Louis Dufays (Daunay, Dufays, à paraître [doc. 32]) – que j'évoque plus haut : on pourra se reporter au graphique qui rend compte de la répartition des recherches dans ce corpus (*supra*, p. 147).

34. Dont il ne s'agit évidemment pas de discuter ici la pertinence dans les disciplines philosophiques ou littéraires. Du reste, la didactique peut trouver son compte dans la définition que donne Roland Barthes de la théorie quand il affirme, dans un colloque sur « Lecture et pédagogie » où il plaide « Pour une théorie de la lecture » (1972/2002, p. 171) : « "Théorie" ne veut pas dire nécessairement "dissertation philosophique" ou "système abstrait", "Théorie" veut dire : description, production pluriscientifique, discours responsable, regardant vers le profil infini d'un problème et acceptant de se mettre lui-même en cause comme discours de la scientificité. »

35. Dont les implications politiques sont examinées par Claude Lessard (2006) ; cf. le n° 18 de *La Lettre de la VST* (2006).

didactique qui répondraient aux attentes sociales de légitimation jugée réellement « scientifique » des choix didactiques, gage d'une reconnaissance institutionnelle et de financements publics conséquents... Mais cela ne saurait être rédhibitoire, l'exigence théorique de la didactique ne pouvant se définir à cette aune : les recherches théoriques, comme les recherches descriptives, concourent à la compréhension des phénomènes didactiques, qui peut être, *in fine*, source de décisions politico-institutionnelles en matière d'éducation, mais ne sauraient se confondre avec elles ; son programme scientifique exige en quelque sorte la construction d'une intelligibilité du réel qui ne prétende pas peser sur lui : si la finalité ultime de la recherche didactique peut être l'amélioration de l'enseignement, c'est précisément en renonçant à postuler une efficacité directe des recherches didactiques spécifiques que ces dernières peuvent satisfaire aux exigences méthodologiques et épistémologiques d'une recherche scientifique.

On retrouve la tension constitutive de la didactique et de toute science de l'éducation, telle que Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly (1998/2001, p. 13) la décrivent :

Le développement des sciences de l'éducation se produit sous le signe d'une tension, dynamique, entre d'une part réponse à de fortes demandes sociales du terrain et de la sphère politico-administrative et d'autre part construction d'une discipline scientifique pluridisciplinaire.

Or cette dernière postule une « suspension de l'action » (*ibid.*). Les auteurs écrivent plus loin (*ibid.*, p. 18) :

Si le développement des sciences de l'éducation dépend de leur capacité de s'ajuster sur les demandes sociales, politico-administratives, voire socio-économique, leur capacité à répondre adéquatement à de telles demandes est néanmoins elle-même conditionnée par l'existence d'une recherche scientifique de qualité, qui ne soit pas uniquement subordonnée à des impératifs extérieurs d'efficience.

Il me semble que la didactique du français n'est pas encore totalement au clair avec ces problèmes et que la confusion règne trop souvent entre la finalité sociale ultime de la recherche didactique – qui est de nature *collective* et *différée* – et la possibilité d'une efficacité *immédiate* et *ponctuelle* de telle ou telle recherche.

C'est que la dimension normative et prescriptive de bon nombre de recherches, qu'expliquent assez facilement l'histoire de la discipline et le positionnement institutionnel de ses acteurs (cf. *supra*, p. 20), aveugle parfois l'épistémologie du chercheur. Certes, comme le dit Marc Bru (1998, p. 54), « les obstacles de l'orientation prescriptive ne condamnent pas les sciences de l'éducation à abandonner toute mise en relation de recherches et des pratiques ». Mais, ajoute-t-il,

Il reste à modéliser ces relations sans les réduire à une visée applicationniste ou à une version idéalisée, étrangères à ce que sont les pratiques en situation. Une connaissance préalable des pratiques d'enseignement telles qu'elles sont et non telles qu'elles devraient être reste indispensable. Le choix devient celui d'une orientation descriptive, explicative, compréhensive.

Or force est de constater que les orientations prescriptive et descriptive, qui relèvent d'espaces institutionnels, professionnels, discursifs différents, sont parfois confondues au sein même de recherches descriptives ou théoriques en didactique du français. Pour citer encore Marc Bru (*ibid.*, p. 53) :

Légitimer des positions pédagogiques, promouvoir de nouvelles pratiques, définir l'enseignement efficace à des fins de prescription sont des activités dont on ne saurait nier l'existence ni, *a priori*, l'intérêt. Mais, même si elles s'appuient sur des résultats scientifiques, ces pratiques sociales correspondent aussi à des choix qui les dépassent car elles obéissent aussi à des critères et à des valeurs qui ne relèvent pas de la preuve scientifique. Lorsque les sciences de l'éducation s'engagent dans de telles activités elles ne peuvent laisser penser qu'elles le font entièrement au nom de la science.

Autrement dit, rien n'empêche un didacticien de concevoir des outils d'enseignement, voire de les légitimer par des emprunts aux savoirs théoriques construits dans ses propres recherches ou dans celle du champ. Il y a en revanche confusion des genres – et elle est à mes yeux problématique – quand, au sein même de recherches descriptives ou théoriques,

le chercheur construit un modèle en le supposant applicable sans analyser précisément les conditions de cette « applicabilité » – analyse risquée, il est vrai, en ce qu'elle l'amènerait vraisemblablement à abandonner quasiment tout le temps cette prétention...

Plus grave encore me semble être la posture d'évaluation prise parfois quand il s'agit de pratiques d'enseignement : maintes communications en didactique du français négligent la distinction entre une *évaluation théorique*, qui interroge, aussi objectivement que possible, une situation didactique et un *jugement de valeur* qui ne fait que dévoiler des conceptions propres au chercheur, dont rien ne dit qu'un examen attentif ne les ramènerait pas au rang de simple opinion.

Il y a là un risque pour la didactique, dans la mesure où la confusion entre prescriptif et descriptif peut justifier finalement que les propositions théoriques soient immédiatement mesurables en terme d'efficacité pratique : on sait le parti que peuvent tirer les adversaires de la discipline de l'irréalité de cette exigence... C'est précisément pour cela qu'une autonomie de la didactique comme discipline de recherche me semble nécessaire, ce qui l'oblige à un *retrait* par rapport à son usage possible – lequel, en même temps, ne peut pas ne pas être pensé au sein même des recherches en didactique : mais la question est alors théorique et concerne la manière dont un acteur du système éducatif, qu'il s'agisse de l'enseignant ou du décideur, peut tirer profit des apports de la recherche. Les recherches théoriques et descriptives me paraissent pouvoir contribuer à cette autonomisation, quand précisément elles ne la minent pas par des dérapages méthodologiques ou épistémologiques.

## **Didactique et histoire**

Dans leur grille d'analyse, Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles, Ropé (1989, p. 47) incluent parmi les recherches descriptives l'*étude historique*<sup>36</sup>. Je lui fait un sort à part en raison de l'importance quantitative de ce type de démarche d'investigation dans mes recherches : parmi les 80 documents répertoriés, 18 (soit près d'un quart) accordent une place, centrale la plupart du temps, à l'approche historique<sup>37</sup>. Je voudrais montrer ici pourquoi j'ai trouvé, dans l'approche historique des objets que je traitais, un apport important pour les cerner *didactiquement* et comment cette approche détermine mon rapport à la tradition scolaire ; j'interrogerai ensuite plus généralement la possibilité et l'intérêt d'une approche historique des faits didactiques.

Le souci de l'enquête historique est apparu la première fois lors de mes recherches sur la paraphrase, portant sur les *discours* qu'elle suscitait et sur sa *pratique* scolaire. Je m'en explique en ouverture du premier chapitre d'un de mes ouvrages qui lui sont consacrés (Daunay, 2002b [DOC. B], p. 9 :

Cette enquête historique est nécessaire surtout pour mieux faire ressortir ce qui, dans les pratiques actuelles d'enseignement du français, relève d'une longue tradition – notamment pour ce qui est de l'usage de la paraphrase. Si le rapport n'est pas évident entre la pratique antique de la paraphrase, exercice rhétorique très codifié visant à l'apprentissage de l'écriture, et le reproche de paraphrase adressé aujourd'hui à un élève ayant rédigé un commentaire de texte destiné à rendre compte de sa lecture, ce sont à la fois les ruptures et les continuités qu'il faut faire ressortir.

Cette volonté de penser les ruptures et les continuités a un double but :

– mettre en cause l'interdit de la paraphrase, qui peut certes se prévaloir d'une ancienne tradition (tous les discours sur l'explication de texte la condamne depuis

36. « Ce concept est pris dans son sens le plus courant : l'étude historique vise à comprendre des événements appréhendés dans leur dimension diachronique » (Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles, Ropé, 1989, *ibid.*).

37. Le nombre relatif des travaux à dimension historique est plus importante (un tiers) si l'on ne prend en compte que les documents joints à cette note de synthèse : 11 sur 32 ; elle l'est encore plus si, dans l'ensemble des travaux répertoriés, l'on ne tient compte que des travaux visés par un comité scientifique (16 sur 42). Sur l'indexation de mes travaux, cf. *infra*, annexe, p. 212.



toujours), mais au prix d'une erreur de perspective : si la condamnation est permanente, ses causes, elles, se modifient avec le temps ;

– montrer que la paraphrase, malgré son interdit dans le discours métatextuel, relève d'une pratique ancienne, dont les traces perdurent – y compris dans le discours métatextuel – malgré leur occultation.

L'approche historique me permet de m'en prendre au « discours assez répandu actuellement dans certaines écoles didactiques, qui veulent voir à tout prix des ruptures épistémologiques là où s'opèrent souvent de simples adaptations » (Daunay, 2002a [DOC. A], p. 20), ajoutant pour préciser mon propos : « Si l'on peut dire que les conceptions du texte, du texte littéraire et de l'explication de texte littéraire ont changé, c'est de *tendances* qu'il s'agit, pas de *fractures* » (*ibid.*, p. 22). Je montre que ce discours de rupture trouve assez souvent son origine dans la volonté de justifier l'émergence de nouveaux programmes<sup>38</sup> : effet clair d'un aveuglement lié à un manque de perspective historique.

Je prends là le contrepied de certains écrits didactiques qui font volontiers référence à l'histoire de la lecture ou du discours métatextuel, mais pour justifier, dans une vision quasiment téléologique, les conceptions *actuelles* (de la littérature, du texte, de la lecture, du commentaire...). Dans une critique de ce type de discours, j'écris ainsi (Daunay, 2002a [DOC. A], p. 20) :

L'idée sous-jacente est que le mode actuel de *lecture littéraire*, marque d'une « évolution » historique, est un progrès ; c'est ce qui permet de poser qu'elle doit être le point ultime de la formation de l'élève, la paraphrase étant un passage obligé mais à dépasser : résurgence assez répandue du mythe qui fait coïncider le processus d'acquisition des savoirs par l'élève et la construction historique de ces mêmes savoirs, reportant sur le terrain de l'apprentissage une hypothétique reproduction de la phylogenèse par l'ontogenèse...

Ce que je mets en cause ici est l'instrumentalisation de l'histoire au profit de la justification de l'actuel<sup>39</sup>. C'est ainsi que je décris ce que j'appelle le « jugement trans-historique de paraphrase » (*ibid.*, p. 17 *sqq.*), qui permet de considérer comme paraphrase les discours métatextuels plus anciens – sans voir que le mot était alors aussi utilisé, avec la même définition – pour disqualifier le discours métatextuel jugé non conforme<sup>40</sup>.

Relativiser les ruptures quand elles sont revendiquées comme mettre en lumière les continuités inaperçues, ce n'est en aucun cas ériger le passé en modèle insurpassable, c'est au contraire concourir à la compréhension de ce qui est en jeu dans les changements effectifs – et qui peut passer inaperçu dans le tourbillon de la prétendue nouveauté –, ou encore montrer que ce que l'on croit être nouveau ne fait que conforter l'ancien<sup>41</sup>... Mon approche historique des discours et des pratiques de la paraphrase est un moyen de montrer que les pratiques « nouvelles » de lecture littéraire, parée des vertus de la « rupture épistémologique » liée à l'introduction de savoirs formels sur les textes, maintenaient l'essentiel du rapport « ancien » au texte littéraire, notamment les interdictions posées sur le discours qu'il autorise.

38. Particulièrement ceux qui instituaient les exercices du baccalauréat en 1969 ou la lecture méthodique en 1987. Les derniers programmes pour le lycée en France ont donné lieu aux mêmes discours de rupture, mais venant cette fois hors des rangs de la didactique... Cf. *supra*, p. 66.

39. Une telle posture rejoint « la tradition historiographique » sur l'évolution des disciplines, dont parle Chervel (1988/1998, p. 36) : « Indifférente au soupçon de scientisme qui risque d'entacher sa position, elle exécute d'un trait de plus, au nom des "acquis" de la science, moderne, toutes les "erreurs théoriques" du passé. Et de fait, prenant appui sur la période de déclin des pratiques anciennes, celles qui est la plus proche de nous, elle n'a guère de difficulté à établir sur cette base la supériorité des méthodes nouvelles. »

40. Pour un autre exemple d'instrumentalisation de l'histoire, concernant cette fois l'écriture d'invention, cf. *supra*, p. 126.

41. C'est une position proche que défend Annie Barthélémy (2004) à propos des innovations dans le système éducatif : « Les racines historiques fortifient l'innovation sans la dévaluer, cela permet de rattacher le changement particulier et délibéré pour lequel on se mobilise aux expériences passées ou en cours, dans ou hors champ de l'Éducation Nationale [...]. Replacer l'innovation dans un temps long qui déborde le cadre temporel du projet innovant c'est aussi la relier aux évolutions en cours dans le système éducatif [...]. Donner une perspective historique aux innovations, c'est une façon de ne pas les circonscrire trop étroitement dans une définition officielle. » Sur cette dialectique tradition/innovation, ancien/nouveau, cf. les travaux de Teresa Assude en didactique des mathématiques (voir *infra*, p. 163, n. 48).

Ce rapide survol de mon approche historique de la paraphrase fait apparaître le rapport double – ce qui ne veut pas dire contradictoire – que je construis alors avec la *tradition scolaire* – ou *disciplinaire* :

– je mets cette dernière en cause quand elle construit, en l’occultant, un *effet de naturalisation* de normes ou de savoirs scolaires ; par exemple (Daunay, 2002a [DOC. A], p. 29) :

Un candidat ne paraphrase pas : il est jugé paraphrasant. Sur des critères qui sont **naturalisés par la tradition scolaire** et par la connivence des jurys et de l’institution, mais dont on a pu voir qu’ils ne possèdent historiquement aucune stabilité<sup>42</sup>.

– inversement, j’interroge le rejet de la tradition quand elle ne se fonde sur rien de bien précis et occulte au contraire les permanences, concernant notamment le rapport au texte littéraire ; par exemple (Daunay, 2002a [DOC. A], p. 67) :

Cette variation de la conception de la paraphrase et la permanence de sa disqualification s’accompagne d’une **occultation quasi totale du rôle de la paraphrase de l’Antiquité à nos jours**, en production comme en réception des textes (littéraires notamment), que ce soit ou non dans une perspective pédagogique. Un **parcours historique**, même sommaire, de ces pratiques de la paraphrase **permettra d’opposer au discours de disqualification de la paraphrase un espace de légitimation**<sup>43</sup>.

Ce double rapport à la tradition scolaire se confortera d’autres travaux, après mes recherches sur la paraphrase ; c’est particulièrement net en ce qui concerne l’écriture d’invention. D’un côté, j’interroge de façon critique les discours de rejet de l’écriture d’invention, en montrant qu’ils se fondent sur une certaine conception traditionnelle et non interrogées des « frontières » de la matière « français » (Daunay, 2003 [doc. 16], p. 237 sq.) :

Ce qui frappe dans les discours de protestation contre la réforme, particulièrement pour l’écriture d’invention, c’est le refus de voir s’estomper des **frontières** – réelles ou supposées, en tout cas **posées comme naturelles, tant elles ont pu être naturalisées par une certaine vision de la tradition scolaire**<sup>44</sup>.

Mais, d’un autre côté, je montre en quoi les déclarations de nouveauté qui ont accompagné l’introduction de l’écriture d’invention (de la part de ses détracteurs comme de ses défenseurs) ne résistent pas à un examen historique minimal (Daunay, 2006a [doc. 24], p. 348) :

La lettre des programmes semble entériner [...] une **conception très traditionnelle**, qui subordonne l’écriture à la lecture et qui n’envisage la relation entre les deux que dans un sens<sup>45</sup>.

Il y a là une nuance critique, qui ne porte cependant pas sur la tradition elle-même, mais sur l’écart entre la nouveauté apparente et la permanence réelle.

De fait, ma réflexion sur l’écriture d’invention m’a amené à préciser le rôle de la tradition scolaire dans la construction d’un objet d’enseignement, ce qui va contre la possibilité de penser un objet comme étant seulement le fruit de la transposition didactique de savoirs savants ou de principes théoriques posés comme nouveaux – effet le plus net sans doute de ma *rencontre* avec l’historien André Chervel, entendant ce terme (comme je

42. Cf. ces autres citations : « Les tentatives d’explicitation [de l’interdit la paraphrase] font toujours jouer des couples de concepts posés comme distincts et clairement définis, alors qu’ils ne sont en fait que **naturalisés par la tradition scolaire**. » (Daunay, 1998 [doc. 9] p. 133) ; « Mais si la paraphrase est ainsi décrite comme une forme de discours métatextuel censé rendre compte d’une forme de lecture des textes, ce présupposé, bien que **réifié par une récente tradition scolaire**, repose finalement sur une pétition de principe » (Daunay, 2002b [DOC. B], p. 44).

43. Autres exemples : « Mon intention étant de mettre en cause les effets d’évidence de la condamnation actuelle de la paraphrase dans le commentaire de texte littéraire, **il est nécessaire de mettre d’entrée celle-ci en perspective avec la pratique de la paraphrase, héritée de l’Antiquité et conservée jusqu’à aujourd’hui, dans le rapport aux textes littéraires** » (Daunay, 2002b [DOC. B], p. 9) ; « Chomarat (1981, p. 512) [...] considère [la *prélecture*] comme “le modèle et l’ancêtre de ce que naguère encore on appelait, dans l’enseignement du français, l’explication de textes. **D’Érasme et même de Quintilien à nos jours, il y a une tradition.**” »

44. Cf. Daunay (2005d [doc. 22], p. 327) : « La conception des derniers programmes de lycée fait ressortir les problèmes que pose en général la définition même d’un objet d’enseignement (**quand il n’est pas englué dans l’évidence de la tradition**). »

45. Cf. encore Daunay (2005d [doc. 22], p. 332).

le disais *supra*, p. 50) comme la reconnaissance d'une familiarité de pensée avec un auteur, qui peut se produire longtemps après sa lecture...

J'écris ainsi, toujours à propos de l'écriture d'invention, pour mettre en cause le balisage contraignant des objets d'enseignement dans les instructions officielles (Daunay, 2005d [doc. 22], p. 327) :

La **tradition scolaire** et quelques autres paramètres font jouer les définitions des objets d'enseignement que donnent les instructions officielles et dessinent une pratique qui souvent ne colle qu'imparfaitement avec les intentions initiales affichées. (*ibid.*, p. 341)

Mes travaux sur le discours indirect libre, objet de la recherche sur l'écriture d'invention, défendent le même principe (Daunay, 2004c [doc. 20], p. 280) :

Dans le cas du discours indirect libre (comme dans bien d'autres notions enseignées dans la discipline « français »), toute prise de décision interroge l'histoire de la notion et les débats entre les théories qui l'ont prise pour objet, **mais aussi la tradition scolaire de son enseignement**.

Cette prise en compte de la tradition scolaire dans la construction d'un objet d'enseignement (cf. *supra*, p. 129), est posée plus loin explicitement comme exigence didactique (*ibid.*, p. 293) :

Il me semble que l'enseignabilité d'une notion comme le discours indirect libre implique **la prise en compte de la tradition scolaire**, même si elle peut entrer en contradiction, parfois, avec la matrice disciplinaire telle que la didactique cherche à la constituer aujourd'hui.

Apparaît ici un net changement de perspective, que je voudrais souligner. Dans le double rapport à la tradition que je décrivais plus haut, celle-ci est considérée comme un *contrepoint* possible aux discours actuels sur les objets d'enseignement : à ce titre, l'investigation historique qui la concerne apparaît comme un *outil méthodologique* que se donne la didactique pour penser les objets d'enseignement actuels. Dans mes dernières citations, en revanche, la tradition devient un *objet* propre à la didactique, au sens où, quand elle veut penser la construction d'objets d'enseignement, elle se doit de tenir compte de la tradition scolaire : à ce titre, la recherche historique qui l'examine se trouve être *partie prenante* de la didactique.

La première perspective est la plus représentée dans mes recherches historiques, outre celles concernant la paraphrase et l'écriture d'invention que je viens d'évoquer : on peut ranger là divers travaux – sur lesquels je ne reviens pas pour les avoir traités plus haut –, comme mes réflexions sur la dimension générique du récit, du commentaire et du caractère métatextuel de l'écriture d'invention (cf. *supra*, p. 124 *sqq.*) ou encore ma revue historique de la disqualification du lecteur (cf. *supra*, p. 39)<sup>46</sup>. Citons encore ma mise en cause de la récurrente légitimation de l'introduction d'un nouvel exercice par l'apparition de nouveaux publics scolaires. Non que cela soit faux historiquement : c'est même sans doute une « constante historique » que « la transformation par le public scolaire du contenu des enseignements » (Chervel, 1988/1998, p. 33). Ce que je mets en cause est l'affirmation de l'adéquation *a priori* de tel exercice à tel public, comme on a voulu le faire pour la lecture méthodique par exemple ; et c'est à ce titre que je juge « contestable d'en appeler au changement de public scolaire pour justifier telle ou telle approche de la lecture des textes » (Daunay, 2002b [DOC. B], p. 207). Pour étayer mon jugement, j'avance plusieurs citations, depuis Lanson, pour montrer que c'est la même justification qui est donnée à chaque changement d'exercice de lecture des textes littéraires, mais avec des arguments récurrents, qui ne faisaient guère que suivre le balancier historique – oscillant entre démarche intuitive ou approche formaliste. D'où ma remarque (*ibid.*, p. 208) :

Tous ces auteurs ont raison : chaque génération, depuis un siècle, voit l'arrivée de nouvelles couches sociales dans les établissements scolaires supérieurs : ce qui passe pour du nouveau à chaque fois

46. Il faut voir dans mon approche historique un lien avec mon attrait pour l'imbécile : l'une des justifications de mon recours à l'histoire est de vérifier *a posteriori* ce que Michaux pointait dans sa défense de l'imbécile, l'instabilité des théories qui donne après coup raison à ce dernier... (cf. *supra*, p. 159).

(l'arrivée d'un nouveau public scolaire) est peut-être précisément un fait structurel de l'enseignement dans une société démocratique, de même que la diversité des publics scolaires est une donnée constante, même si la forme et les composantes de cette diversité changent.

Ce qui reste à prouver, c'est l'adéquation de telle ou telle méthode d'approche à des classes sociales déterminées... Que la lecture méthodique (entre autres) soit en soi un outil de promotion intellectuelle des nouveaux publics scolaires est une pétition de principe qui repose sur des présupposés mystérieux.

La même justification par les nouveaux publics étant faite de l'apparition de l'écriture d'invention, j'écris plus tard (Daunay, 2006f [doc. 28], p. 389)<sup>47</sup> :

On sait en effet que l'écriture d'invention a été introduite dans les programmes au nom d'un public différent, non rompu à la lecture des textes littéraires. Cette justification est certes discutable, et on sait par exemple que la rhétorique a été bannie au nom des nouveaux publics (cf. Lanson, 1909), pour être réintroduite récemment au nom là encore des nouveaux publics (cf. Camelin, 2001).

La deuxième perspective de mon rapport à la tradition scolaire, qui envisage celle-ci comme *objet* de la didactique, est encore mal représentée dans mes travaux, m'étant apparue tardivement comme essentielle à une réflexion didactique. Seuls peuvent être cités en exemples mes travaux sur l'élaboration didactique du discours indirect libre (cf. *supra*, p. 129), de même que ma réflexion sur le décroisement en français (cf. *supra*, p. 42), ou encore le survol historique que je fais de la matière « français » pour rendre compte des objets d'enseignement traditionnels (littérature, commentaire littéraire, composition française) dans ma contribution au *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (Daunay, 2005a ; Daunay, Veck, 2005).

C'est un des objectifs que je me donne dans mes futures recherches que de penser le rôle de la tradition dans la constitution des programmes : il s'agira d'isoler, dans les programmes successifs, ce qui est de l'ordre du réel changement épistémologique et ce qui finalement n'est, malgré les affirmations de changement parfois tonitruants, qu'une adaptation qui aurait pu se passer d'une refonte des programmes au profit d'un simple ajustement<sup>48</sup>. Voici trois illustrations, qui renvoient à trois niveaux scolaires (primaire, collège, lycée) et à trois objets différents (dispositif didactique ; programmation didactique ; objet d'enseignement) :

– l'aventure de la lecture méthodique, que je viens d'évoquer, est assez éclairante, quand elle est présentée en 1987 comme un « changement de paradigme »<sup>49</sup> par rapport à l'explication de texte, pour être ramenée en 2000 à une des formes possibles de l'explication de texte ;

– la question du décroisement et des séquences (cf. *supra*, p. 42) mériterait d'être traitée également de cette manière, pour montrer que la permanence des exigences institutionnelles est souvent masquée par des déclarations de nouveauté dont les effets pervers sont bien visibles : outre qu'elles peuvent induire une inquiétude professionnelle chez les enseignants, elles interdisent d'inscrire les ajustements de la pratique dans la tradition de la discipline ;

47. Cf. encore Daunay (2003d, p. 64 ; 2006b [doc. 25], p. 361).

48. Les analyses de Teresa Assude sur le curriculum me semblent un contrepoint intéressant, dans une autre discipline (les mathématiques), à une telle approche historique : « La prise en compte du long terme dans l'étude du curriculum [...] permet de montrer les continuités et/ou les ruptures des choix curriculaires » (Assude, 2006). Teresa Assude montre, par exemple, les conditions d'émergence et de survie d'un dispositif introduit par l'institution, les « travaux pratiques en mathématiques au collège ». D'une part, comprendre l'introduction d'un tel dispositif demande d'« identifier certaines conditions et contraintes permettant l'émergence d'une innovation (voir l'ancien déjà-là sur lequel s'appuie le nouveau) » ; d'autre part, une fois que le dispositif a disparu (sous ce nom en tout cas) des programmes, il est intéressant d'observer les conditions et contraintes « qui permettent la naturalisation ou la disparition du dispositif ». Or, dans le cas des travaux pratiques, on peut observer à la fois des résistances des enseignants (qui s'expliquent par la difficulté à comprendre ce qu'il fallait faire et comment), mais aussi une assimilation progressive, intégrant ce que les enseignants savaient déjà faire (notamment dans les séances de travaux dirigés). Cela, au bout du compte, a peu à peu changé la manière de travailler avec les élèves, autour de la notion d'*activité*, mais au prix d'un détournement des intentions épistémologiques initiales et d'une certaine naturalisation. Teresa Assude conclut : « Cependant, alors que l'introduction des travaux pratiques étaient fondés sur une forte dimension épistémologique, ce dispositif s'est naturalisé plus tard dans un autre, où cette dimension a été modifiée, en donnant lieu à un empirisme où le rapport au concret et l'activité de l'élève deviennent prégnants ».

49. Par exemple, par Michel Descotes (voir *supra*, p. 30, n. 15), mais qui n'est là que le représentant des didacticiens qui se sont fait les exégètes des instructions officielles de 1987.

– la place de la littérature au primaire (cf. *supra*, p. 90) serait également à interroger sous cet angle : qu’y a-t-il de nouveau *et* de permanent dans la conception du texte littéraire *affichée* quand elle est constituée en champ disciplinaire au primaire ?

\*

Il me faut souligner l’évolution de mon parcours quant à ma réflexion sur le rôle de la tradition : alors que la dimension militante de mes premiers écrits m’y faisait utiliser le terme *traditionnel* de façon négative<sup>50</sup>, mon rapport inverse à la tradition s’est construit dans ma réflexion par la pratique de la recherche historique : bel exemple d’*invention* d’une écriture de recherche, en ce sens que ce n’est pas une position de départ qui guide la recherche, mais que c’est cette dernière qui permet la (re)découverte d’un principe – lui-même traditionnel...

De ce point de vue je crois avoir suivi, là encore (cf. *supra* 20), à quelques années de distance, l’évolution de la didactique du français elle-même. Celle-ci s’est en effet constituée en partie dans une mise en cause de la « configuration ancienne » de l’enseignement du français (Halté, 1992), faite notamment sur des bases militantes, marquées par l’anti-traditionalisme et la polémique (cf. *supra*, p. 21), sans marquer très nettement le souci de *comprendre* cette configuration – c’est-à-dire de reconnaître sa logique théorique autrement que pour en dénoncer soit l’insuffisance au regard d’autres paradigmes, soit la teneur idéologique. Une nette évolution apparaît dans la discipline depuis plusieurs années, par le double souci de ne plus fonder sa légitimité sur l’exigence d’innovation et de construire un programme théorique à vocation plus scientifique, qui exige une posture de description plus que de dénonciation ou de préconisation.

Un tel positionnement épistémologique a nécessité une *prise de distance* par rapport aux présupposés des premiers discours didactiques, suffisamment anciens désormais pour faire l’objet d’un recul critique. Cette inscription de la didactique dans l’histoire, qui permet (en même temps que l’affinement des outils conceptuels qu’elle a construits) ce regard réflexif, n’est pas pour rien sans doute dans le développement des études historiques en didactique, qui permet désormais à André Petitjean (1998, p. 5) de supposer possible d’étudier d’un point de vue historique « l’ancienne configuration didactique ». La matière « français », en effet, ne peut plus être analysée sans que soient prises en compte les évolutions qu’elle a connues depuis la naissance de la didactique et le regard d’ensemble que l’on peut poser sur elle interdit, comme le permettait un positionnement militant de rupture, de parler aussi aisément qu’il y a quelques années, d’une « configuration ancienne », où le mot *ancienne* disait plus une axiologie qu’une périodisation.

Je ne sais si « de la didactique on passe aisément à l’histoire et réciproquement », comme le disent Marie-Madeleine Compère et Philippe Savoie (2005, p. 129), trouvant une explication au développement, dans les années 1990, des recherches historiques menées par des professeurs du secondaire, dans le fait que ces acteurs pouvaient trouver dans ces deux disciplines à se conforter « dans leur culture professionnelle »... Une telle explication institutionnelle, qui n’est pas suffisamment étayée pour emporter l’adhésion<sup>51</sup>,

50. Je parle ainsi, par exemple, de « pratiques traditionnelles dont les défauts ont été suffisamment soulignés pour qu’il ne soit pas nécessaire d’y revenir ici dans le détail », de pratiques d’« évaluation traditionnelle – ou, pour tout dire, *conservatrice* » (1994 [doc. 4], p. 49), d’un « exercice qui rompait avec les pratiques traditionnelles du cours de grammaire » (p. 69).

51. Les auteurs ne donnent aucune précision quantitative sur le nombre de ces « professeurs du secondaire » engagés dans le développement des études historiques, ni sur le statut qu’ils ont (actuels ou anciens professeurs du secondaire ? En vue d’une certification universitaire ? D’un changement de statut professionnel ?), se contentant d’une affirmation – assez troublante par le présupposé qui veut la fonder (« La culture contemporaine, en proie aux doutes et aux contradictions, souffre d’une crise de la transmission ») et par sa généralisation : « Combattant en première ligne sur le front de la résistance culturelle, les professeurs se tournent volontiers vers le passé pour trouver des arguments ou des illustrations à leur existence » (*ibid.*, p. 126)... L’autre explication institutionnelle donnée laisse aussi sceptique : l’introduction en 1991 de l’épreuve orale sur dossier aux CAPES (présentée un peu vite comme portant « sur les évolutions de chaque discipline et sur sa dimension formative et civique »), aurait constitué un « encouragement institutionnel » et expliquerait « que les IUFM aient constitué un terreau de choix pour les recherches » (*ibid.*, p. 129).

me semble en tout cas moins pertinente pour expliquer le développement des études historiques en didactique que la reconfiguration épistémologique de la discipline, qui peut trouver là le moyen d'une distance théorique et méthodologique pour mieux penser la matière scolaire et ses objets, notamment dans la continuité de la tradition scolaire<sup>52</sup>, fût-ce, évidemment, pour la remettre en cause *en partie*. C'est cette conception de la didactique qui, me semble-t-il, explique le développement des études historiques dans la discipline depuis les années 1990, dont Jean-Paul Bronckart (2001b, p. 37) estime qu'elle concourt à l'un des quatre « domaines » qu'il identifie dans la didactique : l'état de l'enseignement de la matière.

Comme le disent André Petitjean et Jean-Marie Privat (1999), en ouverture des actes du colloque *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels*, pour expliquer ce développement :

L'histoire des sciences en témoigne, quand un champ théorique de référence s'institue et gagne en maturité scientifique, il éprouve le besoin de problématiser l'*histoire de son objet*.

C'est ainsi que dans le domaine de la didactique du français langue maternelle on a vu, depuis quelques années, se multiplier les travaux qui se donnent pour objet d'étude les conditions historiques dans lesquelles, de la III<sup>e</sup> à la V<sup>e</sup> République, s'est configuré et a évolué « l'enseignement du français », au primaire et au secondaire.

Il ne s'agit pas de dire que les études historiques sont nouvelles en didactique : mais il existe assurément un changement entre les approches historiques qui *dénonçaient* un ordre ancien et celles qui cherchent à le *décrire*. Les premières n'obéissent pas vraiment à toutes les exigences de la démarche historique, comme le notent Compère et Savoie (2005, p. 127), à propos des études sur les manuels d'histoire (datées des années 1970-1980) qui dénonçaient le sexisme, le nationalisme, le colonialisme, etc.<sup>53</sup> :

La démarche historique devrait consister en effet à restituer les logiques des rédacteurs de ces manuels, sans porter de jugement, mais le ton de la dénonciation se prend d'autant plus facilement que le discours tenu par eux est, symétriquement, fortement injonctif.

Avant d'intégrer l'approche historique à son programme scientifique, la didactique a entretenu des liens privilégiés avec la discipline historique, dans son versant culturel, visant l'appréhension des contenus d'enseignement. L'histoire a pu être en effet considérée comme une discipline contributive à la didactique et lui a permis de penser les objets d'enseignement, malgré la difficulté du « dialogue entre historiens et usagers de l'histoire », comme le disent Compère et Savoie (2005, p. 139) : « Importer des faits historiques dans le débat d'aujourd'hui, c'est bien souvent les couper de leur contexte, donc les dénaturer ou les instrumentaliser abusivement » (*ibid.*, p. 139 *sq.*).

Le rôle d'André Chervel (1977) a été déterminant de ce point de vue. Ce que la didactique a pu lui emprunter notamment, c'est une explication rationnelle – qu'il anticipait – de la perte des illusions applicationnistes qui dominaient à l'époque de la publication de son ouvrage. En conclusion, il annonçait en effet (1977, p. 269) :

Si l'on replace sous un éclairage historique cette production des toutes dernières années, on ne pourra pas manquer d'opposer un certain scepticisme à l'enthousiasme et à la conviction de ces néophytes.

Mais ce qui s'est révélé exact<sup>54</sup> n'a fait que confirmer la description que son livre faisait de la discipline scolaire et qu'il a pu généraliser dans un article fondateur, « L'histoire des disciplines scolaires » (1988/1998). Il y décrit l'inventivité de l'école et de ses acteurs dans la construction de l'« enseignable » (*ibid.*, p. 33) et l'autonomie de l'école par rapport aux savoirs scientifiques, *via* les « disciplines » qu'elle institue, quant à la

52. Adoptant « un point de vue plus ouvert et plus explicatif face à la tradition », comme le dit Claude Simard (2001, p. 37).

53. Notons au passage qu'une telle approche critique a été faite concernant le contenu idéologique des manuels de littérature : cf. par exemple, Québécois (1976).

54. Chervel revenait dix ans plus tard sur la question pour écrire (1988/1998, p. 15) : « Quand l'école refuse, ou expulse après un tour de piste, la science moderne, ce n'est certainement pas par incapacité des maîtres à s'y adapter, c'est tout simplement que son rôle véritable est ailleurs, et qu'à vouloir servir de relais à certains "savoirs savants", elle s'exposerait à ne pas remplir sa mission. »

définition des contenus d'enseignement et aux exercices, deux des composants essentiels d'une discipline scolaire selon lui.

Les conséquences de cette analyse n'ont pas été vraiment tirées de façon systématique, alors que l'approche historique de Chervel permet d'interroger, sur le plan didactique, le processus d'élaboration des savoirs scolaires au sein des disciplines scolaires, mais aussi les contours mêmes de ces disciplines : et il faut s'étonner, avec Yves Reuter et Dominique Lahanier-Reuter (2004), que la notion de *discipline scolaire* ait fait l'objet d'un si petit nombre d'investigations dans les didactiques, qui fondent pourtant leur identité sur elles... Il n'est pas anodin par exemple que la didactique du français ait pu se constituer sur la revendication d'une unité disciplinaire scolaire (le « français » du primaire au lycée) mais perdure quand les données institutionnelles (sous l'effet de la didactique notamment) font éclater cette unité au primaire notamment. Il faudra bien en tirer les conséquences, et l'approche historique n'est pas outil mineur dans l'appréhension de ces tensions entre une discipline de recherche comme la didactique et son objet, qu'elle contribue certes à modifier mais qu'elle se doit aussi de penser dans son autonomie relative.

Ces apports épistémologiques majeurs de Chervel (qui se trouvent réactualisés dans sa somme récente, parue en 2006), n'épuisent pas la contribution des historiens à la réflexion des didacticiens : celle-ci s'est nourrie de travaux qui ont pu rendre compte de l'émergence historique d'objets d'enseignement actuels, comme par exemple la grammaire (Chervel, 1977), la lecture (Chartier, Hébrard, 1989/2000 ; Roger Chartier *dir.*, 1985) ou tel exercice particulier (Chervel, 1987, pour la composition française)... Mais d'autres travaux, traitant d'un état plus ancien de l'enseignement, ont pu aussi être exploités pour mettre en perspective les objets d'enseignement actuels : c'est le cas, par exemple, des travaux majeurs de Dainville (1940), de Furet et d'Ozouf (1977), de Compère (1985). Les rééditions récentes du *Ratio studiorum* (1997) ou du *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson (2000)<sup>55</sup> ont pu être mis à profit dans la même visée. La didactique a pu encore s'emparer des recherches menées par d'autres disciplines contributives, elles-mêmes engagées dans une approche historique ; c'est le cas de la linguistique (par exemple, Chevalier, 1968 ; 1994 ; Boutan, 1998 ; Catach, 1978...) ou des études littéraires – on peut ainsi penser aux travaux théoriques souvent cités de Charles (1985) ou de Compagnon (1983), aux approches historiques plus générales sur la littérature (par exemple Viala, 1985) ou aux études plus circonstanciées sur la fortune scolaire d'un auteur (par exemple, Fayolle, 1972, 1985).

Et c'est sur un tel terreau que les didacticiens ont pu entrer dans la démarche d'investigation historique<sup>56</sup>, que ce soit pour interroger l'histoire de l'émergence de la discipline (Jey, 1998 ; Leroy, 2001 ; P. Aron, Viala, 2005), de son évolution (Veck *dir.* 1990), de la littérature scolaire (Massol, 2004), de la culture littéraire (Houdart-Merot, 1998), de la paraphrase (Daunay, 2002a ; 2002b), de l'écriture d'invention (Petitjean, 2003), des instructions officielles (Petitjean, Privat *dir.*, 1999 ; mais déjà Mareuil, 1969 ; 1978). D'où, parfois, une réévaluation des pratiques anciennes, jugées plus objectivement et non à l'aune des conceptions actuelles : c'est le cas par exemple de l'analyse des anthologies scolaires traditionnelles (Fraisie, 1985 ; cf. 1997), de la pratique de la paraphrase (Daunay, 2002b), des apports théoriques de Lanson (notamment Reuter, 1985 ; Fayolle, 1990 ; Jey, 2004)...

Ces quelques titres, assez souvent cités pour paraître exemplaires, n'épuisent pas évidemment cette veine et il serait à cet égard intéressant de faire une synthèse de ces recherches historiques proprement didactiques (en didactique du français mais aussi dans les autres didactiques), en interrogeant plus précisément ce qui les distingue d'une

55. Concernant ce dictionnaire (récemment numérisé par la bibliothèque numérique Gallica), cf. les ouvrages récents dirigés par Daniel Denis et Pierre Kahn (2003 ; 2006).

56. Il faut noter d'ailleurs la collaboration possible entre spécialistes de didactique et d'histoire, trop rare encore, que représente l'ouvrage de Chervel et de Manesse (1989).

recherche historique non didactique : parmi mes recherches futures, j'envisage une telle synthèse des approches historiques propre aux didactiques, qui en fasse ressortir la spécificité.

En première approximation, il me semble que l'on peut distinguer trois grandes critères de distinction : la visée, le cadre théorique, les objets. La visée tient au projet scientifique lui-même : l'histoire *a priori* ne se préoccupe pas de comprendre (encore moins d'expliquer) le présent (même si c'est un usage possible de l'histoire)<sup>57</sup> ; l'investigation historique en didactique est au contraire utilitariste en ce qu'elle interroge le passé pour éclairer le présent : c'est à ce titre que la didactique peut rechercher, s'agissant des objets d'enseignement, le rôle de la tradition dans leur construction.

Le cadre théorique de la didactique nécessite que soient pris en compte le système didactique dans son entier, c'est-à-dire que la question de recherche ne saurait se confondre avec une enquête épistémologique ou institutionnelle, par exemple, mais ne peut qu'envisager les trois pôles du triangle didactique dans leurs interactions, même si un de ses éléments est méthodologiquement isolé<sup>58</sup>.

Les objets enfin déterminent la dimension didactique de l'investigation historique, selon qu'ils sont déterminés dans un cadre didactique, autrement dit lorsque le « réel » historique est découpé selon des critères qui sont proprement didactiques : un bon exemple me semble la détermination de l'émergence historique d'un genre disciplinaire.

Resterait encore, dans une telle synthèse, à déterminer les principes méthodologiques qui permettent à une approche historique en didactique de ne pas se cantonner à une revue historiques des *discours* sur la discipline pour accéder au mieux aux *pratiques*. Une telle réflexion méthodologique est absente des études didactiques dont j'ai connaissance : si l'on peut aisément constituer un corpus exhaustif des instructions officielles, il n'en va pas de même pour les manuels, les copies d'élèves ou les traces de préparation de cours<sup>59</sup>, et il est rare que soient précisées les conditions qui permettent de déterminer la représentativité de ces corpus<sup>60</sup>. De même, s'il est possible d'établir (selon les époques) des corpus *finis* de rapports de jurys, d'inspection, d'articles professionnels, d'articles de presse, il n'est pas toujours facile de savoir en quoi ces discours informent des pratiques réelles et à quelles conditions méthodologiques ils peuvent servir de source d'information pertinente.

J'ai, dans mes travaux, rencontré les mêmes difficultés et c'est un défaut (au sens strict) de mes recherches historiques de ne pas avoir suffisamment sacrifié à cette exigence méthodologique. Certes, dans certains travaux où ce sont bien des discours que je vise, pour montrer par exemple la permanence de la disqualification du lecteur (cf. *supra*, p. 39), la question ne se pose pas : la démonstration ne prétend pas faire l'histoire de ces discours et peut se contenter d'observer cette permanence par quelques citations choisies. Il n'en est pas de même lorsque j'utilise des manuels pour approcher la définition d'un objet ou d'une pratique d'enseignement et son évolution dans le temps : il m'arrive d'être un peu cavalier

57. Certes, Fernand Braudel (1959/1997, p. 198) écrit : « L'Histoire est à la fois connaissance du passé et du présent, du "devenu" et du "devenir", distinction dans chaque "temps" historique, qu'il soit d'hier ou d'aujourd'hui, entre ce qui dure, s'est perpétué, se perpétuera vigoureusement – et ce qui n'est que provisoire, voire éphémère ». Mais Braudel parle d'un « présent » de plusieurs siècles (cf. p. 238). Que « le passé explique le présent » (c'est dans le titre de cet article) ne veut pas dire que la visée de l'histoire vise la compréhension du présent, sauf à un niveau épistémologique qui est celui de Braudel, qui interroge l'histoire des civilisations...

58. C'est la position que défend plus généralement Maria-Luisa Schubauer-Leoni (1998, p. 275) : « Même lorsqu'on "isole" un pôle de la relation pour l'observer, le faire parler, l'indissociabilité du système peut être garantie à condition de disposer d'un cadre conceptuel qui permette l'intégration constante des autres pôles non directement observés. C'est ainsi que l'analyse de manuels dans une perspective didactique n'est pas qu'une analyse épistémologique des savoirs mais relève d'emblée d'une enquête didactique. »

59. Concernant les copies, par exemple, Chervel évoque à plusieurs reprises la faiblesse extrême que représentent les données conservées par rapport aux copies réellement rédigées : « Le taux de conservation de ce corpus monstrueux doit avoisiner 0,00001 % » (1988/1998, p. 43). Cf. encore Chervel, Manesse, p. 19 *sq.* Concernant les manuels, la difficulté est la même, mais pour une raison inverse : la masse énorme de manuels conservés, dans lesquels il est nécessaire de faire un choix (cf. Chervel, 1977, p. 28).

60. La tâche est de fait délicate et demande des précisions méthodologiques d'ampleur, comme le montre l'ouvrage de Chervel, Manesse (1989).



sur la question de la représentativité des manuels et quand je ne le suis pas<sup>61</sup>, resterait à déterminer les problèmes que posent les choix opérés dans la constitution du corpus mais surtout à interroger à quelles conditions on peut supposer que les manuels (ou telle autre source, comme les rapports de jurys de concours) permettent d'informer des *pratiques* que je vise à décrire, même si atteindre une telle rigueur méthodologique est une tâche d'une considérable ampleur.

La recherche historique en matière d'enseignement a depuis longtemps trouvé sa justification dans *L'Évolution pédagogique en France* de Durkheim (1938/1969)<sup>62</sup> : si ses fondements épistémologiques ne seraient pas totalement les nôtres aujourd'hui (cf. Vincent, Lahire, Thin, 1994, p. 12), ses principes pour l'essentiel peuvent se redire dans un cadre didactique : d'abord, l'approche historique permet de nous affranchir « du préjugé misonéiste aussi bien que du préjugé contraire » (p. 16 *sq.*) : « En même temps qu'on est ainsi mis à l'abri du respect superstitieux qu'inspirent si facilement les formes pédagogiques traditionnelles, on sent que les nouveautés nécessaires ne peuvent pas être construites *a priori* par une imagination éprise de mieux », mais dépendent de conditions sociales qu'il est possible de déterminer (p. 17). Ensuite, l'approche historique a une dimension pratique, quand elle permet aux acteurs de l'enseignement de comprendre les origines de l'institution scolaire dans son état actuel ; parlant des maîtres et des réformes successives, Durkheim disait plus haut (*ibid.*, p. 10) :

Ce n'est donc pas assez de leur prescrire avec précision ce qu'ils auront à faire, il faut qu'ils soient en état de juger, d'apprécier ces prescriptions, de voir leur raison d'être, les besoins auxquels elles répondent. Il faut, en un mot, qu'ils soient au courant des questions auxquelles ces prescriptions apportent des réponses provisoires.

L'histoire de l'enseignement le permet : la connaissance des lois et des règlements est certes nécessaire, mais ne suffit pas sans une mise en perspective qui permette d'en penser les raisons d'être (*ibid.*, p. 17). Enfin, la distance avec le présent qu'autorise l'analyse historique permet de se déprendre des évidences du moment (p. 20) :

Alors les préoccupations passagères, les goûts passagers de l'heure présente ne risqueront plus d'avoir sur nous cette influence prestigieuse, mais le sentiment que nous aurons acquis des nécessités différentes, des besoins différents et également légitimes que nous aurons appris à connaître par l'histoire leur serviront<sup>63</sup> de contrepoids.

Mis à part le caractère évolutionniste et déterministe de l'approche historique de Durkheim<sup>64</sup>, ce qui apparaît est la légitimité encore actuelle d'une telle justification de l'approche historique – dont ressort particulièrement cette double mise en cause du « respect superstitieux » que peuvent inspirer les pratiques traditionnelles et de l'« influence prestigieuse » de la nouveauté, qui semblent encore inspirer bien des discours sur l'école et les matières d'enseignement.

---

61. Dans ma thèse, par exemple, pour laquelle j'ai mené une enquête méthodique afin de choisir les manuels que j'étudie, dont je précise les modalités (Daunay, 1999d, p. 17).

62. Il n'est pas sans intérêt de noter que le cours qui fait l'objet de cet ouvrage était destiné aux candidats à l'agrégation de l'université de Paris, conformément à une décision ministérielle suite à la réforme de 1902. Les raisons que donne Durkheim pour justifier la pertinence de ce cours signalent bien les préventions à l'égard d'une réflexion théorique déconnectée des enjeux strictement disciplinaires de la formation des futurs professeurs du secondaire. Il est frappant de voir, dans le propos de Durkheim, en creux, les mêmes préventions qui se disent encore aujourd'hui dans les discours hostiles à la pédagogie en général ou à la formation dans les IUFM en particulier. Le premier chapitre de ce cours, que je cite plus loin, correspond au cours donnée lors de l'année universitaire 1904-1905 ; la version du même cours de l'année suivante (assez proche de la première malgré quelques différences) est reproduite dans le quatrième chapitre de *Éducation et sociologie* (Durkheim, 1922/1999), ouvrage qui rassemble les écrits pédagogiques que Durkheim a publiés lui-même.

63. *Sic.* Je maintiens la syllepse.

64. Dont j'ai gommé les traces les plus visibles dans mes références à son ouvrage, notamment dans mes reformulations de ses propos.

## Conclusion

Il est assez logique que cette note de synthèse se conclue par une réflexion sur l'approche historique en didactique, puisqu'elle s'est elle-même voulue en partie historique, à une plus petite échelle, dans la mesure où j'ai tenté d'inscrire mon parcours dans l'histoire récente de la didactique du français. C'est ce qui m'a permis de montrer en quoi mes choix professionnels et théoriques n'étaient pas le fruit du hasard, mais bien la traduction d'une volonté d'entrer dans une communauté de recherche dont je partage les principes et les objectifs essentiels. Celle-ci n'est cependant pas monolithique : en identifiant divers courants qui y ont joué un rôle et en marquant mon plus ou moins grand accord avec certains d'entre eux, j'ai tenté de préciser mon positionnement dans le champ.

C'est ce qui explique la volonté que j'ai eue d'interroger les risques que court la discipline, pour mieux exercer une vigilance par rapport à ce qui peut la miner de l'extérieur – quand elle subit des attaques souvent irrationnelles – et de l'intérieur – quand tel choix théorique, méthodologique ou institutionnel me semble dessiner pour la discipline un cadre théorique qui ne permet pas de lui donner une réelle cohérence. C'est là encore l'expression d'un engagement militant, qui a marqué mon parcours, mais qui prend la forme d'une exigence épistémologique : la plus forte sans doute consiste à penser la didactique comme lieu autonome, aussi bien par rapport aux institutions scolaires que par rapport aux disciplines contributives.

Cette volonté d'autonomie n'a rien d'une arrogance : elle veut au contraire inciter à la modestie du chercheur, tant par rapport à la pratique (dont il ne saurait s'ériger en juge ou en prescripteur) que par rapport aux autres recherches de son champ (qu'il ne saurait ignorer au profit de quelque *bonne idée* qu'il aurait trop vite fait de juger nouvelle). Mais cette autonomie a en revanche son exigence, qui est de penser les contenus d'enseignement sans poser *a priori* que les savoirs construits ailleurs, dans telle ou telle discipline, sont en soi pertinents.

La revendication d'autonomie de la didactique est ce qui me fait donner du sens à mon appartenance, *en tant que didacticien*, aux sciences de l'éducation. Mercier, Schubauer-Leoni et Sensevy (2002, p. 7) expliquent par des raisons institutionnelles l'implantation des didactiques dans les sciences de l'éducation :

L'histoire du champ des didactiques des disciplines montre que l'intérêt manifesté par les départements de physique, mathématiques, lettres, etc. aux questions d'enseignement et surtout aux problématiques didactiques a été peu ou du moins inégalement perceptible, ce qui a conduit nombre de didacticiens à trouver dans les sciences de l'éducation une institution d'accueil davantage concernée par le profil de cette catégorie de chercheurs.

Mais cette logique institutionnelle *par défaut* peut trouver sens dans une revendication positive : l'autonomisation des didactiques par rapport aux disciplines dites (par tradition) de référence peut être précisément le moyen de constituer une identité scientifique qui est toujours à construire ; cela est encore plus vrai pour la didactique du français, qui ne saurait, sauf à détourner le sens de son propre projet, se voir assigner *une* discipline de référence... L'appartenance des didactiques aux sciences de l'éducation peut encore et surtout trouver une justification *théorique*, si l'on considère que « la confrontation est nécessaire avec les autres didactiques ainsi qu'avec des représentants d'autres disciplines en sciences humaines et sociales qui se positionnent en science de l'éducation », comme l'écrit Maria-Luisa Schubauer-Leoni (1998/2001, p. 348) en conclusion d'un article où elle montre l'intérêt de l'articulation de concepts issus de la didactique des mathématiques avec des théories non didactiques représentées au sein des sciences de l'éducation.

Ma propre évolution de chercheur peut s'expliquer par ma revendication d'appartenance aux sciences de l'éducation, d'un point de vue aussi bien théorique qu'institutionnel, que la conjoncture actuelle me permet de réunir : en effet l'équipe Théodile est amenée, dans les années qui viennent, à se fondre dans un laboratoire plus large, réunissant trois équipes de sciences de l'éducation<sup>65</sup>, ce qui peut offrir la possibilité de mieux penser les apports mutuels des uns et des autres, dans le cadre des futures recherches que j'envisage, et des directions de recherche qu'elles m'amèneront à assumer. Les précisions que j'ai apportées dans cette note de synthèse sur les orientations que je compte donner à mes recherches futures montrent qu'elles m'amèneront à me confronter de fait aux champs de recherches connexes – qu'il s'agisse des écrits professionnels des enseignants (objet *a priori* non didactique qu'il s'agit de questionner didactiquement : cf. *supra*, p. 136), de mon essai sur la « culture du mépris » (p. 58), de l'analyse de la tradition dans les programmes d'enseignement (p. 163) ou de la spécificité de l'approche historique dans les didactiques (p. 166)<sup>66</sup>.

Cela ne veut pas dire négliger mon ancrage disciplinaire dans la didactique du français, dont le cadre théorique reste presque entièrement à construire, au sens où il n'est pas suffisamment identifié pour être totalement contraignant, tant sur le plan épistémologique que méthodologique. Cette note de synthèse aura atteint son but si elle a pu donner à voir comment je cherche à contribuer, modestement et dans la lignée de mes prédécesseurs, à la construction progressive, à l'*invention* du cadre théorique de la didactique du français : c'est à ce titre que mes travaux veulent participer, au-delà de ma propre expérience, à l'*invention d'une écriture de recherche*.

65. Le CIREL, Centre interuniversitaire de recherche en éducation de Lille, laboratoire en attente d'une reconnaissance ministérielle, réunirait, dès 2008, les équipes Théodile (Lille 3), Proféor (Lille 3), Trigone (Lille 1), entre lesquelles les collaborations ont déjà été nombreuses. En 2006, j'ai été élu par l'équipe Théodile chef de projet pour la préparation du prochain quadriennal et en charge de la responsabilité de l'équipe Théodile au sein du nouveau laboratoire.

66. La coresponsabilité que j'assume actuellement (avec Régis Malet) du Master 2 professionnel CAMEFF (Conseil, Accompagnement et Médiation en Formation de Formateurs. Métiers de l'enseignement et du travail social) est déjà pour moi, sur le terrain de l'administration, de l'enseignement, mais aussi de la direction de recherches, l'occasion de vivre en acte l'approche pluridisciplinaire que permet l'insertion de la didactique dans l'UFR des sciences de l'éducation de Lille 3.

# Bibliographie

## Références

- ABASTADO Claude (1981) « La composition française et l'ordre du discours », *Pratiques* n° 29, *La Rédaction ?*, Metz, CRESEF, p. 3-18.
- ABOLGASSEMI Maxime (2001) *L'Écriture d'invention : écrire pour lire, lire pour écrire*, Rennes, CRDP Bretagne.
- ADAM Jean-Michel (1992) *Les Textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris, Nathan.
- ADAM Jean-Michel, CORDONIER Noël (1995) « L'analyse du discours littéraire. Éléments pour un état des lieux », dans *Le Français aujourd'hui* n° 109, *Didactique du français : langue et textes*, mars 1995, Paris, AFEF, p. 35-47.
- AFFLERBACH Peter P., JOHNSTON Peter H. (1992) « Writing Language Arts Report Cards : « Eleven Teachers' Conflicts of Knowing and Communicating », Kent State University Research Council and Office of Educational Research and Improvement (Editeur), Washington, DC., 23 p., Rapport Technique.
- AGATHON [pseudonyme d'Henri Massis et d'Alfred de Tarde] (1911) *L'Esprit de la nouvelle Sorbonne. La crise de la culture classique, la Crise du français*, Paris, Mercure de France.
- AHR Sylviane (2005) *L'Enseignement de la littérature au collège*, Paris, L'Harmattan.
- ALAIN (1932/1967) *Propos sur l'éducation*, Paris, PUF.
- ALAVA Séraphin (1997) « Pratiques documentaires des enseignants et processus de professionnalisation. Lire pour enseigner », *Spirale* n° 19, *Documentation et formation*, janvier 1997, Villeneuve d'Ascq, p. 89-99.
- ALBERT Marie-Claude, SOUCHON Marc (2000) *Les textes littéraires en classe de langue*, Paris, Hachette.
- ALBERTINI Pierre (1987) « Les mutations de l'enseignement secondaire depuis 1960 », *Textuel* n° 20, *Expliquer-Commenter*, 1987, Paris VII, p. 87-97.
- ALEXANDRESCU Sorin (1979) « La critique littéraire : métadiscours et théorie de l'explication », dans GREIMAS A. J., LANDOWSKI E. dir. (1979) *Introduction à l'analyse du discours en sciences sociales*, Paris, Hachette, p. 208-237.
- ALTET Marguerite (1994) *La Formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.

- ALTET Marguerite (2005) « Former des enseignants professionnels : place des recherches sur et pour la formation », dans Perradeau, Vinatier coord.
- ALTHUSSER Louis (1965/1969) *Lire le Capital*, Paris, Maspero.
- AMORIM Marilia (1996) *Dialogisme et altérité dans les sciences humaines*, Paris, L'Harmattan.
- AMOSSY Ruth (1999) « La notion d'ethos de la rhétorique à l'analyse du discours », introduction à AMOSSY dir. (1999), p. 9-30.
- AMOSSY Ruth (2003) « La dimension sociale du discours littéraire. L'analyse du discours et le projet sociocritique », dans Amossy, Maingueneau dir. (2003), p. 63-74.
- AMOSSY Ruth dir. (1999) *Images de soir dans le discours. La construction de l'ethos*, Lauzanne-Paris, Delachaux et Niestlé, 216 pages.
- AMOSSY Ruth, MAINGUENEAU Dominique (2003) « Présentation » de Amossy, Maingueneau dir. (2003), p. 9-13.
- AMOSSY Ruth, MAINGUENEAU Dominique dir. (2003) *L'Analyse du discours dans les études littéraires*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- ANGENOT Marc (1982) *La Parole pamphlétaire. Typologie des discours modernes*, Paris, Payot.
- ARENDT Hannah (1972) *La Crise de la culture*, Paris, Gallimard.
- ARMAND Anne (1993) *L'Histoire littéraire. Théories et pratiques*, Toulouse, Bertrand-Lacoste-CRDP Midi-Pyrénées.
- ARON Paul, VIALA Alain (2005) *L'Enseignement littéraire*, Paris, PUF, Que sais-je ?
- ARON Thomas (1984) *Littérature et littérarité. Un essai de mise au point*, Annales littéraires de l'Université de Besançon, Paris, Les Belles Lettres.
- ARON Thomas (1987) « Du texte interrogé au texte qui interroge », *Les Cahiers du CRELEF* n° 25, *Questionnement pédagogique et texte littéraire*, 1987-2, Besançon, CRELEF, p. 119-143.
- ARRIVÉ Michel (1975) « Lire, dé-lire », *Pratiques* n° 7-8, *Lire*, Metz, CRESEF, décembre 1975, p. 7-20.
- ARTIGUE Michèle (1990) « Ingénierie didactique », *Recherches en didactique des mathématiques*, 9/3, Grenoble, La Pensée Sauvage, p. 283-307.
- ASSUDE Teresa (2006) « Une problématique temporelle dans l'étude du curriculum de mathématiques », dans Roditi Éric, Lahanier-Reuter Dominique dir. (2006) *Questions de temporalité. 2<sup>e</sup> séminaire international. Méthodes de recherche en didactiques*, IUFM Nord – Pas-de-Calais, Villeneuve d'Ascq, CDRom.
- ASTOLFI Jean-Pierre (1993) « Trois paradigmes pour les recherches en didactique », *Revue Française de Pédagogie* n° 103, avril-mai-juin 1993, Paris, INRP, p. 5-18.
- BAILLÉ Jacques, RABY Françoise (1999) « Machineries sémiotiques et médiations techniques » in Agostinelli S. éd., *Comment penser la communication des connaissances*, Paris, l'Harmattan, p. 159-193.
- BAKHTINE Mikhail (1979/1984) *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- BALIBAR Renée (1974) *Les Français fictifs. Le rapport des styles littéraires au français national*, Paris, Hachette.
- BALLY Charles (1930) *La Crise du français. Notre langue maternelle à l'école*, Neuchâtel-Paris, Delachaux-Niestlé.
- BALPE Jean-Pierre (1974) *Les Moments de poésie à l'école élémentaire*, Paris, Armand Colin.
- BALPE Jean-Pierre, BRAFFORT Paul (1985) « La production littéraire assistée », dans *Texte en main* n° 3/4, *Écriture et ordinateur*, Hiver 1984/Printemps 1985, Grenoble, L'Atelier du texte, p. 25-37.
- BARREAU Jean-Michel (2005) *L'École et les tentations réactionnaires*, Paris, L'aube.

- BARRÉ-DE MINAC Christine (1995) « La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche », *Revue française de pédagogie* n° 113, p. 93-133.
- BARRÉ-DE MINAC Christine (1999) « Le Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire ou de l'innovation à la recherche didactique », *Repères* n° 20, *Recherches-actions et didactique du français. Hommage à Hélène Romian*, Paris, INRP, 1999, p. 9-14.
- BARRÉ-DE MINAC Christine, BRISSAUD Catherine, RISPAIL Marielle dir. (2004) *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris-Budapest-Torino, l'Harmattan.
- BARRÈRE Anne (2000) *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, Paris, L'Harmattan.
- BARTHÉLÉMY Annie (2004) « L'innovation, épopée ou histoire ? », *Recherches* n° 40, *Innover*, 2004-1, Lille, ARDPF, p. 9-17.
- BARTHES Roland (1966) « Introduction à l'analyse structurale des récits », *Communications* n° 8, repris dans *Poétique du récit* et dans *Œuvres complètes*, tome 2 (2002), Paris, Seuil, p. 828-865.
- BARTHES Roland (1967/2002) « De la science à la littérature », *Times Literary Supplement*, 28 septembre 1967, repris dans *Essais critiques IV, Le Bruissement de la langue* (1984) et dans *Œuvres complètes*, tome 2 (2002), Paris, Seuil, p. 1263-1270.
- BARTHES Roland (1970/2002) « L'Ancienne rhétorique », *Communications* n° 16, *Recherches rhétoriques*, repris dans *L'Aventure sémiologique* (1985) et dans *Œuvres complètes*, tome 3 (2002), Paris, Seuil, p. 527-601.
- BARTHES Roland (1970/2002) *S/Z*, repris dans *Œuvres complètes*, tome 3 (2002), Paris, Seuil, p. 119-346.
- BARTHES Roland (1971a) « De l'œuvre au texte », *Revue d'esthétique* n° 3, repris dans *Le Bruissement de la langue* (1984) et dans *Œuvres complètes*, tome 3 (2002), Paris, Seuil, p. 908-916.
- BARTHES Roland (1971b/2002) « Réflexions sur un manuel », dans Doubrovsky, Todorov éd. (1971), p. 170-177, repris dans *Essais critiques IV, Le Bruissement de la langue* (1984) et dans *Œuvres complètes*, tome 3 (2002), Paris, Seuil, p. 945-951.
- BARTHES Roland (1972/2002) « Pour une théorie de la lecture », Colloque du 23 novembre 1972, *Lecture et pédagogie*, CRDP d'Orléans, repris dans *Œuvres complètes*, tome 3 (2002), Paris, Seuil, p. 171-173.
- BARTHES Roland (1975/2002) « Littérature/enseignement », *Pratiques* n° 5, repris dans *Le Grain de la voix* (1981) et dans *Œuvres complètes*, tome 4 (2002), Paris, Seuil, p. 879-886.
- BAUDELLOT Christian, CARTIER Marie, DETREZ Christine (1999) *Et pourtant ils lisent...*, Paris, Seuil.
- BAUDELLOT Christian, ESTABLET Roger (1971) *L'École capitaliste en France*, Paris, Maspero.
- BAUDELLOT Christian, ESTABLET Roger (1989) *Le Niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*, Paris, Seuil.
- BAUDOUIN Jean-Michel, FRIEDRICH Janette eds. (2001) *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles, De Boeck Université
- BAUTIER Élisabeth, BUCHETON Dominique (1995) « Qu'est-ce qui s'enseigne, qu'est-ce qui s'apprend, qu'est-ce qui est déjà là ? », dans *Le Français aujourd'hui* n° 111, *Le collège : un passage difficile*, Paris, AFEF.
- BAUTIER Élisabeth, ROCHEX Jean-Yves (1998) *L'Expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?*, Paris, Armand Colin.

- BEAUDE Pierre-Marie, PETITJEAN André, Jean-Marie PRIVAT dir. (1996) *La scolarisation de la littérature de jeunesse*, Metz, CASUM.
- BEAUDRAP Anne-Raymonde de coord. (2004) *Images de la littérature et de son enseignement. Étude réalisée à l'IUFM des Pays de la Loire auprès des PLC de lettres*, Chasseneuil-du-Poitou, SCEREN-CNDP ; Nantes, CRDP Pays de la Loire.
- BEAUNIER André (1912) *Pour la Défense française. Les plus détestables bonshommes*, Paris, Plon.
- BÉCOUSSE Gérard (à paraître) « Le bulletin trimestriel : genre scolaire et/ou interdisciplinaire », *Cahiers Théodile* n° 8, Villeneuve d'Ascq, Université Charles de Gaulle – Lille 3, à paraître.
- BÉGUELIN Marie-José (2000) *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.
- BÉGUIN Annette (1982) *Lire-écrire*, Paris, L'École.
- BÉHAR Henri, FAYOLLE Roger dir. (1990), *L'Histoire littéraire aujourd'hui*, Paris, Armand Colin.
- BEILLEROT Jacky dir. (1999) *Les périodiques et l'éducation. Éléments pour un état des lieux de la diffusion de la recherche*, Rapport pour le ministère de l'Éducation Nationale, de la recherche et de la technologie (Direction de la recherche, Comité national de coordination de la recherche en éducation), Paris, INRP.
- BEILLEROT Jacky, BLANCHARD-LAVILLE Claudine, MOSCONI Nicole, (1989) *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*, Paris, Éditions universitaires.
- BELTRAMI Daniel, QUET François, REMOND Martine, RUFFIER Josyane (2004), *Lecture pour le cycle 3. Enseigner la compréhension par le débat interprétatif*, Paris, Hatier.
- BENAMOU Michel (1971) *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*, Paris, BELC.
- BENDA Julien (1926/1977) *La trahison des clercs*, Paris, Grasset.
- BENOIT Jean-Pierre (1998) « Formation initiale des professeurs et textes officiels : des décalages à réduire », *Pratiques* n° 97-98, *La transposition didactique en français*, juin 1998, Metz, CRESEF, p. 218-234.
- BERNANOCE Marie (2005) « L'écriture théâtrale à la charnière de la littérature et de la scène », dans Brillant-Annequin, Massol coord. (2005), p. 95-108.
- BERNARD Régis (1972) *École, culture et langue française. Éléments pour une approche sociologique*, Paris, Tema.
- BERNIÉ Jean-Paul (2002) « L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de "communauté discursive" : un apport à la didactique comparée ? », *Revue Française de Pédagogie* n° 141, *Vers une didactique comparée*, octobre-novembre-décembre 2002, Paris, INRP, p. 77-88.
- BERNIÉ Jean-Paul (2004) « Pour un ensemble co-disciplinaire », *La lettre de l'AIRDF* n° 35, Lille, AIRDF, p. 38-42.
- BERNIÉ Jean-Paul (2005) « Les "situations différées" de Francis Ruellan : fécondité et zones d'ombre d'un espace de problématisation », dans Reuter éd. (2005), p. 141-168.
- BERNIÉ Jean-Paul dir. (2001) *Apprentissage, développement et significations*, Bordeaux, PUB.
- BERTUCCI Marie-Madeleine (2004) « Enseigner le français : crise de la discipline ou crise de l'identité professionnelle ? », dans Fraisse, Houdart-Merot coord. (2004), p. 135-152.
- BESSEVAL P. (1982) « Le Hit-parade de l'oral », *Le Français aujourd'hui* n° 100, *Examinons les examens*, p. 59-61.
- BESSE Henri, PORQUIER Rémy (1991) *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Crédif-Hatier-Didier.

- BESSONNAT Daniel, SCHNEDECKER Catherine (1990) « Pour une littérature de seconde main au collège », *Pratiques* n° 67, *Pratiques des textes littéraires*, septembre 1990, Metz, CRESEF, p. 35-86.
- BISHOP Marie-France (2005) « Texte libre et écriture d'invention, quel rapport ? », *Pratiques* n° 127-128, *L'Écriture d'invention*, Metz, CRESEF, p. 143-153.
- BISHOP Marie-France, ULMA Dominique (2006) « Place et valeurs de la littérature à l'école. Approche historique et comparative », dans Lebrun Marlène dir. (2006).
- BKOUCHE Rudolf, BUTTET Michel, JOSTE Agnès, PAGE Morgane et al. (2006), *Du primaire au lycée, des maths au français. Les programmes scolaires au piquet*, Paris, Textuel.
- BLAMPAIN Daniel (1979) *La littérature de jeunesse. Pour un autre usage*, Paris-Bruxelles, Nathan-Labor.
- BOISSINOT Alain (1992) *Les textes argumentatifs*, Paris, Bertrand-Lacoste / Toulouse, CRDP.
- BOISSINOT Alain (2000) « Typologie(s) et topologie dans l'enseignement du français », dans Fourtanier, Langlade (2000), p. 31-42.
- BOISSINOT Alain dir. (2001) *Perspectives actuelles de l'enseignement du français*, Ministère de l'Éducation Nationale – CRDP de l'académie de Versailles.
- BORÉ Catherine (2000) « Le brouillon, introuvable objet d'étude ? », *Pratiques* n° 105-106, *La réécriture*, Metz, CRESEF, p. 23-49.
- BORÉ Catherine (2004) « Contribution des brouillons à l'approche de l'écriture scolaire », *Le Français aujourd'hui* n° 144, *Réécritures*, Paris, AFEF, p. 42-51.
- BORZEIX Anni, FRAENKEL Béatrice coord. (2001/2005) *Langage et travail : communication, cognition, action*, Paris, CNRS Editions.
- BOURDIEU Pierre (1971) « Le marché des biens symboliques », *L'Année sociologique* n° 22, Paris, PUF, p. 49-126.
- BOURDIEU Pierre (1979) *La Distinction*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU Pierre (1982) *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.
- BOURDIEU Pierre (1984) *Homo academicus*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU Pierre (1992) *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Seuil.
- BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude (1963) « Sociologues des mythologies et mythologies des sociologues », *Les Temps Modernes* n° 211, décembre 1963, Paris, Julliard.
- BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude (1964) *Les Héritiers*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude (1970) *La Reproduction*, Paris, Minuit.
- BOURGAIN Dominique (1989) *Discours sur l'écriture. Analyse des représentations sociales de l'écriture en milieu professionnel*, Lille 3, ANRT.
- BOUTAN Pierre (1998) *De l'enseignement des langues. Michel Bréal linguiste et pédagogue*, Paris, Hatier.
- BOUTAN Pierre, SAVATOVSKY Dan (2000) « Avant-propos » à *ÉLA* n° 118, *La crise-du-français*, Paris, Didier-Érudition, p. 133-143.
- BOUTONNET Rachel (2003) *Journal d'une institutrice clandestine*, Paris, Ramsay.
- BOYER Jean-Yves, DIONNE Jean-Paul, RAYMOND Patricia dir. (1995) *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Les éditions logiques.
- BRANCA-ROSOFF Sonia (1990) *La leçon de lecture. Textes de l'abbé Batteux*, Paris, Édition des Cendres.
- BRASSART Dominique Guy éd., *Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur* (2), Université Charles-de-Gaulle – Lille 3, Collection « Ateliers ».



- BRASSART Dominique Guy, GARCIA-DEBANC Claudine, HALTÉ Jean-François, LEBRUN Monique, PETITJEAN André, LEGROS Georges, ROPÉ Françoise (1990) *Perspectives didactiques en français. Actes du colloque de Cerisy : Didactique et pédagogie du français, recherches actuelles*, Metz, Université de Metz.
- BRASSART Dominique Guy, REUTER Yves (1992) « Former des maîtres en français : éléments pour une didactique de la didactique du français », *Études de linguistique appliquée*, n° 72, septembre 1992, Paris, Didier, p. 11-24.
- BRAUDEL Fernand (1959/1997) « L'histoire des civilisations : le passé explique le présent », *L'Encyclopédie française*, tomeXX, *Le Monde en devenir. Histoire, évolution, prospective*, Chpaitre V, Paris, Larousse, repris dans Fernand BRAUDEL (1997) *Écrits. II. Les Ambitions de l'histoire*, Paris, Fayard.
- Bref n° 6 (1976), Tours, Larousse.
- BRIGHELLI Jean-Paul (2005) *La Fabrique du crétin*, Paris, Jean-Claude Gawsewitch éditeur.
- BRILLANT-ANNEQUIN Anick, MASSOL Jean-François dir. (2005) *Le Pari de la Littérature. Quelles littératures de l'école au lycée ?*, Grenoble, SCEREN-CRDP, 212 pages.
- BRONCKART Jean-Paul (1989) « Du statut des didactiques des matières scolaires », *Langue française* n° 82, *Vers une didactique du français ?*, mai 1989, Paris, Larousse, p. 53-65.
- BRONCKART Jean-Paul (1996) *Activités langagières. Textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Lausanne, Delachaux-Niestlé.
- BRONCKART Jean-Paul (2001a) « S'entendre pour agir et agir pour s'entendre », dans Baudouin, Friedrich éd. (2001), p. 133-154.
- BRONCKART Jean-Paul (2001b) « La psychologie ne peut être que sociale et la didactique est l'une de ses disciplines majeures », dans Bernié dir. (2001), p. 19-41.
- BRONCKART Jean-Paul, BRUN Jean, ROULET Eddy (1991) « Quelle direction de recherche pour la didactique du français langue maternelle ? », *Études de linguistique appliquée*, n° 84, Paris, Didier, p. 111-120.
- BRONCKART Jean-Paul, PLAZAOLA GIGER Itziar (1998) « La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice », *Pratiques* n° 97-98, *La transposition didactique en français*, juin 1998, Metz, CRESEF, p. 35-58.
- BRONCKART Jean-Paul, SCHNEUWLY Bernard (1991) « La didactique du français langue maternelle : l'émergence d'une utopie indispensable », *Éducation et recherche*, 13<sup>e</sup> année, 1/91, p. 8-25.
- BRU Marc (1998) « Qu'y a-t-il à prouver, quand il s'agit d'éducation ? La validation scientifique des propos et discours sur les pratiques d'enseignement : après les illusions perdues » dans Hadji, Baillé éd. (1998), p. 45-65.
- BRU Marc (2004) « Les pratiques enseignants comme objet de recherche », dans Marcel dir. (2004), p. 281-299.
- BRUNO Pierre (2004) « Questions de sociocritique », *Le Français aujourd'hui* n° 145, *Le littéraire et le social. Visées critiques et place de l'affect*, Paris, AFEF, p. 33-41.
- BRUNOT Ferdinand (1926/1936) *La Pensée et la langue*, Paris, Masson.
- BUCHETON Dominique (1995) *Écriture-réécriture. Récits d'adolescents*, Neuchâtel, Peter Lang.
- BUCHETON Dominique (1995/2005) « Au carrefour des métiers d'enseignant, de formateur, de chercheur », dans Chiss, David, Reuter (1995/2005), p. 192-210.
- BUCHETON Dominique (1997) « Du côté des maîtres », *La lettre de la DFLM* n° 21, *Actes des journées d'étude de Montpellier* (« Pratiques enseignantes, activités des élèves dans la classe de français »), Paris, DFLM, p. 14-18.

- BUCHETON Dominique (1999) « Les postures du lecteur », dans Demougin, Massol (1999), p. 137-150.
- BUCHETON Dominique (2000) « Les postures de lecture des élèves au collège », dans Fourtanier, Langlade (2000), p. 201-213.
- BUCHETON Dominique (2001) « Peut-on évaluer la capacité à devenir auteur de son texte ? », dans Collès, Dufays, Fabry, Maeder *dir.* (2001) p. 569-575.
- BUISSON Ferdinand (1880-1887/1911/2000) *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. Extraits* [établissement du texte, présentation et notes par Pierre Hayat], Paris, Kimé.
- BURGOS M. (1993) « Lectures privées et lectures partagées », dans *Pratiques* n° 80, *Pratiques de lecteurs*, décembre 1993, Metz, CRESEF, p. 78-94.
- BURGOS M. (1996) « Les débats de lecture : pratiques d'appropriation ou construction dialogique des textes ? », dans Dufays, Gemenne, Ledur *dir.* (1996), p. 265-270.
- BURGOS Martine, PRIVAT Jean-Marie (1993) « Le Goncourt des lycéens : vers une sociabilité littéraire ? » dans Poulain *dir.* (1993), p. 163-181.
- BUTLEN Max (1996) « L'offre de lecture à l'école », dans Garcia-Debanc, Grandaty, Liva *éd.* (1996), *Didactique de la lecture. Regards croisés. Actes de la rencontre Lecture organisée le 6 avril 1994 à l'IUFM de Toulouse en hommage à Éveline Charmeux*, Toulouse, PUM-CRDP Midi-Pyrénées, p. 103-114.
- CALAME-GIPPET Fabienne (2002) « Des écrits heuristiques dans la formation des enseignants », *Enjeux* n° 54, *L'Écrit dans l'enseignement supérieur II. Actes du colloque de Bruxelles (23-25 janvier 2002)*, Namur, CEDOCEF, p. 115-129.
- CAMELIN Colette (2001) « Éloge de la rhétorique », *L'École des lettres*, n° spécial 12, avril 2001, *L'Éloge et le blâme*, Paris, L'école des loisirs, p. 3-22.
- CAMUS Renaud (1980) *Buena Vista Park*, Hachette-POL.
- CANVAT Karl (1999a) « Comprendre, interpréter, décrire les textes littéraires. Postures de lecture et opérations métacognitives », dans *Enjeux* n° 46, *Comprendre, interpréter, décrire... les textes littéraires*, Namur, CEDOCEF, p. 93-115.
- CANVAT Karl (1999b) *Enseigner la littérature par les genres*, Bruxelles, De Boeck.
- CANVAT Karl (2000) « Quels savoirs pour l'enseignement de la littérature ? Réflexions et propositions », dans Fourtanier, Langlade (2000), p. 57-72.
- CANVAT Karl (2005) « De l'enseignement à l'apprentissage de la littérature ou des savoirs aux compétences », dans Brillant-Annequin, Massol *coord.* (2005), p. 29-41.
- CANVAT Karl, LEGROS Georges *dir.* (2004) *Les valeurs dans/de la littérature*, Namur, CEDOCEF, Collection « Diptyque ».
- CANVAT Karl, MONBALLIN Michèle, VAN DER BREMPT M. *dir.* (2004) *Convergences aventureuses : littérature, langue, didactique. Pour Georges Legros*, Namur, Presses Universitaires de Namur.
- CATACH Nina (1978) *L'Orthographe*, Paris, PUF, Collection « Que sais-je ? ».
- CATACH Nina (1995) *L'Orthographe française*, Paris, Nathan.
- CAUTERMAN M.-M., DEMAILLY L., SUFFYS S., BLIEZ-SULLEROT N. (1999) *La formation continue des enseignants est-elle utile ?*, Paris, PUF.
- CERQUIGLINI Bernard (1984) « Le style indirect libre et la modernité », *Langage* n° 73, p. 7-16.
- CERQUIGLINI Bernard (1989) *L'Éloge de la variante*, Paris, Seuil.
- CERTEAU Michel de (1980/1990) *L'Invention du quotidien. 1. Arts de faire*, Paris, Gallimard, Collection « Folio Essais ».
- CHABANNE Jean-Charles (2005) « Les évolutions récentes du français à l'école primaire », dans Brillant-Annequin, Massol *coord.* (2005), p. 73-82.
- CHANFRAULT-DUCHET Marie-Françoise (2001) « Didactique de la littérature : aborder l'analyse des pratiques », dans Fourtanier, Langlade, Rouxel (2001), p. 115-122.

- CHANFRAULT-DUCHET Marie-Françoise (2003) « Nouveaux programmes de français au lycée et communautés discursives », dans Jaubert, Rebière, Bernié éd (2003) *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement. Actes du colloque pluridisciplinaire international*, CDRom, Bordeaux, IUFM d'Aquitaine.
- CHANFRAULT-DUCHET Marie-Françoise éd. (1997) : *Les représentations de la littérature dans l'enseignement (1887-1990)*, Tours, Université de Tours, UFR de Lettres.
- CHARAUDEAU Patrick, MAINGUENEAU Dominique dir. (2002) *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil.
- CHARLES Michel (1977) *La Rhétorique de la lecture*, Paris, Seuil.
- CHARLES Michel (1985) *L'Arbre et la Source*, Paris, Seuil.
- CHARLES Michel (1995) *Introduction à l'étude des textes*, Paris, Seuil.
- CHARLOT Bernard (1997) *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- CHARLOT Bernard, BAUTIER Élisabeth, ROCHEX Jean-Yves (1992) *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin.
- CHARMEUX Éveline (1975) *Lire à l'école*, Paris, CEDIC.
- CHARMEUX Éveline (1983) *L'Écriture à l'école*, Paris, CEDIC.
- CHAROLLES Michel (1987) « Questions et questionnaires dans deux manuels scolaires », *Les Cahiers du CRELEF* n° 25, *Questionnement pédagogique et texte littéraire*, 1987-2, Besançon, CRELEF, p. 57-79.
- CHARPENTRAT Jean-Pierre, FOURNIER Jean-Marie (1999) « La littérature du collège. Penser/Classer les textes du corpus », *Langage et société* n° 87, *Types, modes et genres du discours*, Paris, Maison des sciences de l'homme, p. 79-93.
- CHARTIER Anne-Marie (2004) « Enseignants et bibliothécaires de la Libération à l'an 2000 », dans Fraisse, Houdart-Merot coord. (2004), p. 31-56.
- CHARTIER Anne-Marie, HÉBRARD Jean (1989/2000) *Discours sur la lecture (1880-2000)*, Paris, BPI-Centre Georges Pompidou, Fayard.
- CHARTIER Roger (1985) *Lectures et lecteurs dans la France d'Ancien Régime*, Paris, Seuil.
- CHARTIER Roger dir. (1985) *Pratiques de la lecture*, Paris, Rivages.
- CHAUMETTE Jean-Claude (1975) « L'écriture au service de la lecture : travail filmique », *Pratiques* n° 7/8, Metz.
- CHERVEL André (1977) *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français. Histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot.
- CHERVEL André (1987) « Observations sur l'histoire de la composition française », *Histoire de l'éducation* n° 33, janvier 1987, Paris, INRP, p. 21-34.
- CHERVEL André (1988/1998) « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation* n° 38, Paris, INRP, p. 59-119, repris dans Chervel (1998), p. 9-56.
- CHERVEL André (1998) *La Culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin.
- CHERVEL André (2006) *Histoire de l'enseignement du français du XVII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Retz.
- CHERVEL André, MANESSE Danièle (1989) *Les Français et l'orthographe*, Paris, INRP-Calmann-Lévy.
- CHERVEL André, Manesse Danièle (1989) *Les Français et l'orthographe*, Paris, INRP-Calmann-Lévy.
- CHEVALIER Jean-Claude (1994) *Histoire de la grammaire française*, Paris, PUF, Collection « Que sais-je ? ».
- CHEVALIER Jean-Claude (1968) *Histoire de la syntaxe. Naissance de la notion de complément dans la grammaire française (1530-1750)*, Genève, Droz.

- CHEVALLARD Yves (1982) « Sur l'ingénierie didactique », Texte préparé pour la deuxième École d'été de didactique des mathématiques, Orléans, juillet 1982.
- CHEVALLARD Yves (1985/1991) *La Transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- CHISS Jean-Louis (1989) « Revendication d'autonomie et horizon de scientificité en didactique du français », *Langue française* n° 82, *Vers une didactique du français ?*, mai 1989, Paris, Larousse, p. 45-52.
- CHISS Jean-Louis (1996) « Discussion » [à la communication de J.-M. Privat (1996)], dans Bouchard, Meyer *éd.* (1996), p. 23-24.
- CHISS Jean-Louis (2004a) « Comprendre et interpréter : réflexions sur la lecture littéraire au cycle 3 », dans Observatoire National de la Lecture (2004) *Nouveaux regards sur la lecture*, Paris, CNDP-Hachette-Savoir livre, p. 45-57.
- CHISS Jean-Louis (2004b) « La littératie : quelques enjeux d'une réception dans le contexte éducatif et culturel français », dans Barré-De Miniac, Brissaud, Rispail *dir.* (2004), p. 43-68.
- CHISS Jean-Louis, DAVID Jacques (1999) « Des relations entre langue et littérature. Éléments pour un débat théorique, institutionnel et didactique », *Le Français aujourd'hui* hors série, *Lecteurs, littératures, enseignement. Actes du XI<sup>e</sup> congrès de l'AFEF*, p. 40-54.
- CHISS Jean-Louis, DAVID Jacques, REUTER Yves *dir.* (1995/2005) *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck.
- CHISS Jean-Louis, FILLIOLET Jacques (1995) « Typologies et didactique de l'écrit : constantes et évolutions », *ÉLA* n° 99, *Le Français tel qu'on l'enseigne vingt-cinq ans après*, Paris, Didier-Érudition, p. 79-91.
- CHISS Jean-Louis, PUECH Christian (2000) « De l'usage de la crise en matière linguistique », *ÉLA* n° 118, *La crise-du-français*, Paris, Didier-Érudition, p. 211-226.
- CHOMARAT Jacques (1981) *Grammaire et rhétorique chez Érasme*, Paris, Les Belles Lettres.
- CLAIRIN Paul (s.d. [1897]) *Un peu de vérité sur l'enseignement secondaire*, Paris, Garnier.
- CLANCHÉ Pierre (1988) *L'Enfant écrivain. Génétique et symbolique du texte libre*, Paris, Le Centurion.
- CLANCHÉ Pierre, DEBARBIEUX Éric, TESTANIÈRE Jacques *dir.* (1994) *La pédagogie Freinet, mises à jour et perspectives*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux.
- CLANCHÉ Pierre, TESTANIÈRE Jacques *dir.* (1989) *Actualité de la pédagogie Freinet. Actes du symposium de Bordeaux II, 26-28 mars 1987*, Talence, Presses universitaires de Bordeaux.
- CLARAC Pierre (1964) *L'Enseignement du français*, Paris, PUF.
- CLAVIÈRE Maurice (1943) *Léon Daudet ou le contre courant d'une décadence*, Paris, Office français du livre.
- CLERC Françoise (1999) « Écrire et enseigner », *Les langues modernes* n° 1, *Les mémoires professionnels à l'IUFM*, Paris, Bréal, février-mars-avril 1999, p. 8-17.
- CLERMONT Philippe, SCHNEIDER Anne *dir.* (2006), *Écoute mon papyrus. Littératures, Oral et Oralité*, Strasbourg, SCÉREN-CRDP d'Alsace, p. 39-50.
- CLOT Yves (1999) *La Fonction psychologique du travail*, Paris, PUF.
- COGET Clémence (2003) « La réaction fait sa révolution », *Recherches* n° 39, *Écriture d'invention*, Lille, ARDPF, p. 69-79.
- COGET Clémence (2005) « Un Débat exemplaire », *Recherches* n° 43, *Enjeux de l'enseignement du français*, Lille, ARDPF, p. 13-24.
- COHN Dorrit (1978/1981) *La Transparence intérieure*, Paris, Seuil.

- COLLECTIF (2000) « C'est la littérature qu'on assassine rue de Grenelle », *Le Monde*, 4 mars 2000.
- COLLÈS Luc (1997) « Enjeux d'une approche anthropologique du texte littéraire », dans Noël-Gaudreault *dir.* (1997), p. 75-89.
- COLLÈS Luc, DEZUTTER Olivier, DUFAYS Jean-Louis, LITS Marc, RONVEAUX Christophe, SOHIER Francine *dir.*, *Passions de lecture pour Pierre Yerlès*, Bruxelles, Didier-Hatier, p. 296-306.
- COLLÈS Luc, DUFAYS Jean-Louis, FABRY Geneviève, MAEDER Costantino *dir.* (2001) *Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, janvier 2000*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.
- COMBETTES Bernard (1975) « La Nouvelle nomenclature grammaticale », *Pratiques* n° 7/8, *Lire*, Metz, CRESEF, décembre 1975, p. 93-99.
- COMBETTES Bernard (1998) « Analyse critique de la nouvelle terminologie grammaticale des collèges et des lycées (1997) », *Pratiques* n° 97-98, *La transposition didactique en français*, juin 1998, Metz, CRESEF, p. 195-217.
- COMPAGNON Antoine (1983) *La République des Lettres. De Flaubert à Proust*, Paris, Seuil.
- COMPAGNON Antoine (1998) *Le Démon de la théorie. Littérature et sens commun*, Paris, Seuil.
- COMPAGNON Antoine (2000a) « Persuadez votre enfant d'étudier la littérature », dans Jarrety *dir.* (2000), p. 57-64.
- COMPAGNON Antoine (2000b) « L'exception française », *Textuel* n° 37, *Où en est la théorie littéraire ?*, Université de Paris 7, p. 41-52.
- COMPAGNON Antoine (2005) *Les Antimodernes. De Joseph de Maistre à Roland Barthes*, Paris, Gallimard.
- COMPÈRE Marie-Madeleine (1985) *Du collège au lycée (1500 1850)*, Paris, Gallimard-Julliard.
- COMPÈRE Marie-Madeleine, SAVOIE Philippe (2005) « L'histoire de l'école et de ce qu'on y apprend », note de synthèse, *Revue française de pédagogie* n° 152, juillet-août-septembre 2005, Paris, INRP, p. 107-146.
- CORCUFF Philippe (2002/2004) « Sociologie et engagement : nouvelles pistes épistémologiques dans l'après-1995 », dans Lahire *dir.* (2002/2004), p. 175-194.
- CORLEY Donna J. (1990) « Thoughts from Students of Language Arts at the Elementary, High School, and College Level on Teacher Written Comment », US ; Austin, Texas : Southern Educational Research Association ; 35 p. Rapport Technique.
- CORNEILLE Jean-Pierre (1971) « Faut-il supprimer les anthologies ? À propos des instruments de travail du professeur de lettres », *Le Français aujourd'hui* n° 12, janvier 1971, Paris, AFRF, p. 37-44.
- COULET Christine, LEBRUN Marlène (2004) « La classe comme communauté active de lecteurs et d'auteurs : favoriser un rapport critique à la lecture/écriture littéraire », *Skholê*, revue de l'IUFM d'Aix-Marseille, hors-série n° 1, 2004, p. 177-187.
- CRAHAY Marcel (1998) « Peut-on, et comment, concilier recherche en éducation et réflexion de l'action éducative ? » dans Hadji, Baillé *éd.* (1998), p. 125-159.
- CRINON Jacques (2006) « L'écriture littéraire et les genres », *Le Français aujourd'hui* n° 153, *Enseigner l'écriture littéraire*, Paris, Armand Colin, p. 17-24.
- CRINON Jacques *dir.* (2003) *Le Mémoire professionnel des enseignants. Observatoire des pratiques et levier pour la formation*, Paris, L'Harmattan.
- DABÈNE Michel (1987) *L'Adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael.

- DABÈNE Michel (1990) « Des écrits (extra)ordinaires. Éléments pour une analyse de l'activité scripturale », *Lidil* n° 3, *Des écrits (extra)ordinaires*, LIDILEM, Presses universitaires de Grenoble, p. 9-26.
- DABÈNE Michel (1999) *Repères* n° 20, *Recherches-actions et didactique du français. Hommage à Hélène Romian*, Paris, INRP, 1999, p. 37-41.
- DABÈNE Michel, QUET François dir. (1999) *La compréhension des textes au collège : lire, comprendre, interpréter des textes au collège*, Grenoble-Paris, CRDP de l'Académie de Grenoble-Delagrave.
- DAINVILLE François de (1940) *Naissance de l'humanisme moderne*, Paris, Minuit.
- DARCOS Xavier, MEIRIEU Philippe, COURT Marielle (2003) *Deux voix pour une école*, Paris, Desclée de Brouwer.
- DARRAS Francine (1993) « La littérature de jeunesse à l'école : à la recherche des illusions perdues », *Recherches* n° 18, Lille, AFEF, p. 199-202.
- DAUDET Léon (1935) *Savoir réagir*, Paris, Albin Michel.
- Le Débat* n° 135 (2005) *Comment enseigner le français*, Paris, Gallimard.
- Le Débat* n° 135 (2005), *Comment enseigner le français*, Paris, Gallimard.
- DEBRAY Régis (2000) « Quand se réouvriront les temps de la fécondité collective... », dans Jarrety dir. (2000), p. 151-160.
- DE CROIX Séverine, LEDUR Dominique (2001) « Compétences de lecture littéraire : analyse des pratiques des élèves et propositions d'activités », dans Collès, Dufays, Fabry, Maeder dir. (2001) p. 252-258.
- DELCAMBRE Isabelle (1989) « L'apprentissage du commentaire composé : comment innover ? », dans *Pratiques* n° 63, *L'Innovation pédagogique*, septembre 1989, Metz, CRESEF, p. 13-36.
- DELCAMBRE Isabelle (2001) *Écrire / construire la didactique du français : entre art-de-faire et recherche, dossier présenté en vue de l'habilitation à diriger des recherches, volume 1 : synthèse des travaux*, Université Charles de Gaulle – Lille 3.
- DELCAMBRE Isabelle (2004) « De quoi les traces linguistiques sont-elles l'indice ? », *Recherches* n° 41, *Traces*, Lille, ARDPF, p. 67-72.
- DELCAMBRE Isabelle, REUTER Yves (2000) « Images du scripteur et Rapports à l'écriture », *Pratiques* n° 113-114, *Images du scripteur et rapport à l'écriture*, Metz, CRESEF, 2002, p. 7-28.
- DELCAMBRE Pierre (1987) « Lire pour plus tard », *Recherches* n° 7, *Quand la littérature de jeunesse entre en classe*, Lille, AFEF, p. 123-143.
- DELCAMBRE Pierre (1997) *Écriture et communications de travail. Pratiques d'écriture des éducateurs spécialisés*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- DELESALLE Simone (1970) « L'explication de textes, fonctionnement et fonction », *Langue française* n° 7, *La description linguistique des textes littéraires*, septembre 1970, Paris, Larousse, p. 87-95.
- DELEUZE Gilles, GUATTARI Félix (1980) *Mille Plateaux*, Paris, Minuit.
- DELFORCE Bernard (1990) « Du mode d'existence sociale des objets langagiers : écrits scolaires, écrits sociaux », *Bulletin du CERTEIC* n° 11, Lille, université Lille 3, p. 89-107.
- DEMOUGIN Patrick, MASSOL Jean-François coord. (1999) *Lecture privée et lecture scolaire. La question de la littérature à l'école*, Grenoble, CRDP.
- DENIS Daniel, KAHN Pierre éd. (2003) *L'École républicaine et la question des savoirs. Enquête au cœur du « Dictionnaire de pédagogie » de Ferdinand Buisson*, Paris, CNRS.
- DENIS Daniel, KAHN Pierre éd. (2006) *L'École de la Troisième République en questions. Débats et controverses dans le Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*, Berne, Peter Lang.

- DENIS Delphine, MARCOIN Francis *éd.* (2004) *L'Admiration*, Arras, Artois Presses Université.
- DENIZOT Nathalie (2006) « Le biographique au lycée : vie et mort d'un genre scolaire », *Recherches* n° 45, *Écritures de soi*, Lille, ARDPF, p. 187-208.
- DE PIETRO Jean-François, SCHNEUWLY Bernard (2003) « Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique », *Cahiers Théodile* n° 3, Villeneuve d'Ascq, Université Charles de Gaulle – Lille 3, p. 27-52.
- DERRIDA Jacques (1967) *L'Écriture et la différence*, Paris, Seuil.
- DERRIDA Jacques (1972) *La Dissémination*, Paris, Seuil.
- DESCHÊNES André-Jacques (1995) « Vers un modèle constructiviste de la production de textes », dans Boyer, Dionne, Raymond (1995), p. 101-150.
- DESCOTES Michel (1989) *La lecture méthodique*, Toulouse, CRDP.
- DESJARDINS Jacques (1949) « L'explication des textes français », *L'Information littéraire*, mai-juin 1949, Paris, Les Belles Lettres, p. 120-123.
- DESPIN Jean Pierre, BARTHOLY Marie-Claude (1983) *Le Poisson rouge dans le Perrier*, Limoges, Critérion.
- DEVELAY Michel (1992) *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF.
- DEZUTTER Olivier (2004) « La lecture d'œuvres complètes au secondaire. Étude des pratiques des enseignants québécois quant à la sélection et à l'exploitation du corpus », dans Canvat, Monballin, van der Brempt *dir.* (2004), p. 79-88.
- DFLM (1998) « Texte d'orientation de l'association », *La lettre de la DFLM* n° 23, Lille, DFLM, p. 28-31.
- DIEU Anne-Marie, DRUART Geneviève, RENARD Emmanuel (1995) *L'enseignement du français : quelle histoire ! Le cours de langue au niveau secondaire en Belgique francophone de 1945 à 1990*, Bruxelles-Lier, Van In.
- DOLZ Joaquim (1994) « Produire des textes pour mieux comprendre. L'enseignement du discours argumentatif », dans Reuter *éd.* (1994), p. 219-238.
- DOLZ Joaquim, MEYER Jean-Claude *dir.* (1998) *Activités métalangagières et enseignement du français. Actes des Journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février – 1<sup>er</sup> mars 1997)*, Berne, Peter Lang.
- DOLZ Joaquim, OLLAGNIER Edmée *dir.* (2002) *L'Énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck, Raisons éducatives.
- DONNAT Olivier (1999) : *Les pratiques culturelles des français. Enquête 1997*, Paris, La documentation française.
- DONNAT Olivier, COGNEAU Denis (1990) *Les pratiques culturelles des français. 1973-1989*, Paris, La Découverte-La documentation française.
- DOQUET-LACOSTE Claire (2002) « Et pourtant ils écrivent ! Étude génétique de productions scripturales d'enfants de CM2 », p. 173-186.
- DOUBROVSKY Serge (1971) « Le point de vue du professeur », dans Doubrovsky, Todorov *éd.* (1971), p. 11-23.
- DOUBROVSKY Serge, TODOROV Tzvetan *éd.* (1971), *L'Enseignement de la littérature*, Paris, Plon
- DU BOS Charles (1945) *Qu'est-ce que la littérature ?*, Paris, Plon.
- DUBOIS Jacques (1978) *L'Institution de la littérature*, Bruxelles, Nathan-Labor.
- DUCHESNE Alain, LEGUAY Thierry (1985) *Petite fabrique de littérature*, Paris, Magnard.
- DUCHET Claude (1971) « Pour une socio-critique ou variations sur un incipit », *Littérature* n° 1, *Littérature, idéologies, société*, Paris, Larousse, p. 5-14.
- DUCROT Oswald (1984) *Le dire et le dit*, Paris, Minuit.
- DUFAYS Jean-Louis (1994) *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Liège, Mardaga.

- DUFAYS Jean-Louis (1999a) « La lecture littéraire au lycée : Quelle(s) théorie(s) pour quelle(s) pratique(s) ? », dans Fourtanier, Langlade (2000), p. 73-86.
- DUFAYS Jean-Louis (1999b) « Les nouvelles approches didactiques facilitent-elles l'accès des élèves à la littérature ? », *Le Français aujourd'hui* hors série, *Lecteurs, littératures, enseignement. Actes du XI<sup>e</sup> congrès de l'AFEF*, p. 89-102.
- DUFAYS Jean-Louis (2001) « Quelle(s) méthodologie(s) pour les recherches en didactique de la littérature ? Esquisse de typologie et réflexions exploratoires », dans *Enjeux* n° 51-52, juin/décembre 2001, *Recherches en didactique de la littérature*, Namur, CEDOCEF.
- DUFAYS Jean-Louis (2001a) « Quelle(s) méthodologie(s) pour les recherches en didactique de la littérature ? Esquisse de typologie et réflexions exploratoires », dans *Enjeux* n° 51-52, juin/décembre 2001, *Recherches en didactique de la littérature*, Namur, CEDOCEF.
- DUFAYS Jean-Louis (2001b) « Les compétences littéraires en français langue maternelle ou première : état des lieux et essai de modélisation », dans Collès, Dufays, Fabry, Maeder *dir.* (2001) p. 245-251.
- DUFAYS Jean-Louis (2005) « Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept », dans Brillant-Annequin, Massol *dir.* (2005), p. 185-196.
- DUFAYS Jean-Louis, GEMENNE Louis, LEDUR Dominique (1996/2005) *Pour une lecture littéraire 1. Approches historique et théorique. Propositions pour la classe de français*, Bruxelles, De Boeck.
- DUFAYS Jean-Louis, GEMENNE Louis, LEDUR Dominique (1996/2005) *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck.
- DUFAYS Jean-Louis, GEMENNE Louis, LEDUR Dominique *dir.* (1996) *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 mai 1995)*, Bruxelles, De Boeck.
- DUFAYS Jean-Louis, THYRION Francine *éd.* (2004) *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*, Louvain, Presses Universitaires de Louvain.
- DUMORTIER Jean-Louis, LEBRUN Marlène (2006) « Introduction », dans Dumortier, Lebrun *éd.* (2006), p. 5-12.
- DUMORTIER Jean-Louis, LEBRUN Marlène *éd.* (2006), *Une formation littéraire malgré tout. Enseigner la littérature dans les classes difficiles*, Namur, CEDOCEF, Collection « Diptyque ».
- DUPONT Florence, *Homère et Dallas*, Paris, Hachette, 1991.
- DUQUESNE Dominique (1994) *Lecture méthodique. Lecture littéraire. Théories, pratiques, perspectives*, Angers, CDDP.
- DURKHEIM Émile (1922/1999) *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, Collection « Quadrige ».
- DURKHEIM Émile (1938/1969) *L'Évolution pédagogique en France*, Paris, PUF.
- EAGLETON Terry (1983/1994) *Critique et théorie littéraire. Une introduction*, Paris, PUF.
- ECO Umberto (1962/1965) *L'Œuvre ouverte*, Paris, Seuil.
- ECO Umberto (1979/1985) *Lector in fabula*, Paris, Grasset.
- ECO Umberto (1990/1992) *Les Limites de l'interprétation*, Paris, Grasset-Fasquelle.
- L'École des lettres* (1993) n° spécial 9, mars 1993, *Les enjeux de la didactique du français*, Paris, L'École des loisirs, p. 109-118.
- EGGS Ekkehard (1999) « Ethos aristotélien, conviction et pragmatique moderne », dans Amossy *dir.* (1999), p. 31-59.
- ÉLA* n° 118 (2000) *La crise-du-français*, Paris, Didier-Érudition.
- ÉLA* n° 52 (1983) *Littérature de jeunesse*, Paris, Didier-Érudition.



- ELIAS Norbert (1983/1993) *Engagement et distanciation. Contributions à la sociologie de la connaissance*, Paris, Fayard.
- Enjeux n° 43/44 (1999) *Littérature : les programmes francophones*, Namur, CEDOCEF.
- Enjeux n° 57 (2003) *Littérature et écriture d'invention*, Namur, CEDOCEF.
- Enjeux n° 66, *Enseignement et engagement. Hommage à Jean-Maurice Rosier*, Namur, CEDOCEF, été 2006.
- ÉTÉVÉ Christiane (1999) « Les lectures des enseignants, auto et co-formation », *Cahiers pédagogiques* n° 370, *Faut-il avoir peur de l'autoformation ?*, CRAP, janvier 1999, p. 51-52.
- ÉTÉVÉ Christiane dir. (1992) *Que lisent les enseignants ? Lectures et diffusion des connaissances en éducation*, Paris, INRP.
- ÉTIENNE Servais (1965 [1933]) *Défense de la philologie et autres écrits*, Bruxelles, La Renaissance du livre.
- FABRE Claudine (1990) *Les Brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*, Grenoble, Ceditel/L'Atelier du Texte.
- FABRE Daniel dir. (1993) *Écritures ordinaires*, Paris, BPI, Centre Georges-Pompidou.
- FABRE Michel (2002) « Les controverses françaises sur l'école : la schizophrénie républicaine », *Éducation et francophonie*, Volume XXX, n° 1, *Les finalités de l'éducation*, Québec, ACELF.
- FABRE-COLS Claudine (2002) *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*, Paris, ESF.
- FALARDEAU Érick (2006) « Réécrire pour développer un rapport à l'écrit réflexif », dans Lebrun Marlène éd. (2006).
- FAVRY Roger (1971) « L'enseignement de la littérature et l'expression libre », dans Doubrovsky, Todorov éd. (1971), p. 471-489.
- FAYOLLE Roger (1972) « La poésie dans l'enseignement de la littérature : le cas Baudelaire », *Littérature* n° 7, *Le Discours de l'école sur les textes*, Paris, Larousse, octobre, p. 48-72.
- FAYOLLE Roger (1975) « Être professeur de lettres, hier et aujourd'hui », *Littérature* n° 19, *Enseigner le français*, octobre 1975, Paris, Larousse, p. 8-15.
- FAYOLLE Roger (1985) « Victor Hugo dans les manuels scolaires », *Europe* n° 671, *Victor Hugo*, Paris-Messidor/Temps actuels, p. 190-202.
- FAYOLLE Roger (1990) « Bilan de Lanson », dans Béhar, Fayolle dir. (1990), Paris, Armand Colin
- FEITOSA Vera (1999) « Écrits de travail : découpages analytiques », dans Richard-Zappella dir. (1999), p. 117-126.
- FIALIP-BARATTE Martine (à paraître) « La fiche de préparation : outil de formation ou exercice obligé ? », dans Daunay, Delcambre, Dufays, Thyron dir. (à paraître).
- FILLIOLET Jacques (1987) « La typologie des discours : mythe ou réalité pédagogique ? », *Langue française* n° 74, *La Typologie des discours*, Paris, Larousse, p. 97-107.
- FINKIELKRAUT Alain (1987) *La Défaite de la pensée*, Paris, Gallimard.
- FINKIELKRAUT Alain (2000a) « La révolution cuculturelle à l'école », dans Jarrety dir. (2000), p. 91-96.
- FINKIELKRAUT Alain (2000b) « Défendre une idée exigeante de l'école », interview d'Alain Finkielkraut par Véziane de Vezins, *Le Figaro*, 25 mars 2000.
- FINKIELKRAUT Alain (2002) *L'Imparfait du présent. Pièces brèves*, Paris, Gallimard.
- FINKIELKRAUT Alain (2002c) *Une voix vient de l'autre rive*, Paris, Gallimard.
- FINKIELKRAUT Alain, LÉVY Benny (2006) *Le Livre et les livres. Entretiens sur la laïcité*, Paris, Verdier.

- FISH Stanley (1980) *Is there a Text in This Class ? The Authority of Interpretive Communities*, Cambridge, Massachussets, Harvard University Press.
- FISH Stanley (1989/1995) *Respecter le sens commun. Rhétorique, interprétation et critique en littérature et en droit*, Kluwer Éditions Juridiques Belges.
- FOUCAMBERT (1976) *La Manière d'être lecteur. Apprentissage et enseignement de la lecture de la maternelle au CM2*, Paris, OCDL-SERMAP.
- FOUCAULT Jean (2003) « La formation universitaire à la littérature d'enfance et de jeunesse », *Argos Hors série n° 4, Se former à la littérature de jeunesse aujourd'hui. Actes du colloque des 14 et 15 novembre 2002*, Créteil, CRDP, p. 12-17.
- FOUCAULT Michel (1969) *L'Archéologie du savoir*, Paris, Gallimard, 286 pages.
- FOURTANIER Marie-José (2001) « Mythe, littérature, et enseignement », dans Fourtanier, Langlade, Rouxel éd. (2001), p. 99-104.
- FOURTANIER Marie-José, LANGLADE Gérard (2000) *Enseigner la littérature*, Paris, Delagrave, CRDP Midi-Pyrénées [Actes du colloque *Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français*]
- FOURTANIER Marie-José, LANGLADE Gérard, ROUXEL Annie éd. (2001) *Recherches en didactique de la littérature* [Rencontres de Rennes, mars 2000], Rennes, PUR.
- FRAENKEL Béatrice (2001/2005) « Enquêter sur les écrits dans l'organisation », dans Borzeix, Fraenkel coord. (2001/2005) p. 231-261 (chapitre 9).
- FRAISSE Emmanuel (1985) « L'invention d'une littérature scolaire : les manuels de morceaux choisis de 1872 à 1923 », *ÉLA n° 59, Didactique du français. Théories, pratiques, histoire*, Paris, Didier, p. 102-109.
- FRAISSE Emmanuel (1997) *Les Anthologies en France*, Paris, PUF.
- FRAISSE Emmanuel (1999) *Un siècle d'anthologies littéraires, Repères n° 45, Les Manuels de littérature*, Namur, CEDOCEF, p. 15-30.
- FRAISSE Emmanuel (2004) « Les universités face aux concours de recrutement », dans Fraisse, Houdart-Merot coord. (2004), p. 57-77.
- FRAISSE Emmanuel, HOUDART-MEROT Violaine coord. (2004) *Les enseignants et la littérature : la transmission en question. Actes du colloque de l'université de Cergy-Pontoise*, Créteil, SCÉRÉN-CREDP de Créteil.
- FRAISSE Emmanuel, MOURALIS Bernard (2001) *Questions générales de littérature*, Paris, Seuil.
- Le Français aujourd'hui n° 144* (2004) *Réécritures*, Paris, AFEF.
- Le Français aujourd'hui n° 149* (2005), *La littérature de jeunesse : repère, enjeux et pratiques*, Paris, Armand Colin.
- Le Français aujourd'hui n° 9* (1970), Paris, AFEF.
- Le Français dans le monde n° spécial* (1988), *Littérature et enseignement, La perspective du lecteur*, Paris, Hachette, p. 8-17.
- FRANÇOIS Frédéric dir. (1983) *J'cause français, non ?*, Paris, La Découverte-Maspéro.
- FREI Henri (1929/1993) *Grammaire des fautes*, Genève-Paris, Slatkine Reprints.
- FREINET Célestin (1947) *Le Texte libre*, Cannes, Éditions de l'École moderne française.
- FUMAROLI Marc (1992) *L'État culturel : une religion moderne*, Paris, Éditions de Fallois.
- FUMAROLI Marc (2003) « Réforme ou implosion ? », *Le Monde*, 24 septembre 2003.
- FUMAROLI Marc (2005) « "Culture" contre Éducation ? », *Le Débat n° 135, Comment enseigner le français*, Paris, Gallimard, p. 80-88.
- FURET François, OZOUF Jacques (1977) *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Minuit.
- GAGNÉ Gilles, LAZURE Roger, SPRENGER-CHAROLLES Liliane, ROPÉ Françoise. (1989) *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle, Tome 1*,

- Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael ; Paris, Éditions Universitaire-INRP ; Montréal, Université de Montréal-PPMF.
- GAGNON Jean-Claude (1973) « Pour une didactique de la littérature », *Prospectives*, vol. 9, n° 2, Montréal, CADRE, p. 96-103.
- GALISSON Robert (1985) « Didactologies et idéologies », *Études de linguistique appliquée* n° 60, *Didactologies et idéologies*, Paris, Didier-Érudition, p. 5-16.
- GALISSON Robert (1989) « problématique de l'autonomie en didactique des langues (contexte français) », *Langue française* n° 82, *Vers une didactique du français ?*, mai 1989, Paris, Larousse, p. 95-118.
- GALISSON Robert (1990) « Formation à la discipline et discipline en formation : quelques problèmes existentiels », *Études de linguistique appliquée* n° 79, *De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures*, juillet-septembre, Paris, Didier-Érudition, p. 87-96.
- GARCIA-DEBANC Claudine (1996) « Écrire pour lire », dans Garcia-Debanc, Grandaty, Liva (1996), p. 191-205.
- GARCIA-DEBANC Claudine (2006) « Une méthodologie pour déterminer les objets effectivement enseignés : l'étude des reformulations dans l'interaction didactique. Étude de cas d'une séance conduite par un enseignant débutant en fin d'école primaire », dans Schneuwly, Thévenaz-Christen *dir.* (2006), p. 111-141.
- GARCIA-DEBANC Claudine, GRANDATY Michel, LIVA Angeline *éd.* (1996) *Didactique de la lecture. Regards croisés. Actes de la rencontre Lecture organisée le 6 avril 1994 à l'IUFM de Toulouse en hommage à Éveline Charmeux*, Toulouse, PUM-CRDP Midi-Pyrénées.
- GAUCHET Marcel (1985/2002) « L'École à l'école d'elle-même. Contraintes et contradictions de l'individualisme démocratique », *Le Débat* n° 37, novembre-décembre 1985, Paris, Gallimard, p. 55-86, repris dans Gauchet (2002), p. 109-169.
- GAUCHET Marcel (2002) *La Démocratie contre elle-même* (2002), Paris, Gallimard.
- GENETTE Gérard (1969) *Figures II*, Paris, Seuil.
- GENETTE Gérard (1970) « La rhétorique restreinte », *Communications* n° 16, Paris, Seuil, p. 158-171, repris dans Genette (1972), p. 21-40.
- GENETTE Gérard (1972) *Figures III*, Paris, Seuil.
- GENETTE Gérard (1976) *Mimologiques*, Paris, Seuil.
- GENETTE Gérard (1979) *Introduction à l'architexte*, Paris, Seuil.
- GENETTE Gérard (1982) *Palimpsestes*, Paris, Seuil.
- GENETTE Gérard (1983) *Nouveau discours du récit*, Paris, Seuil.
- GENETTE Gérard (1991) *Fiction et diction*, Paris, Seuil.
- GENETTE Gérard (1997) *L'Œuvre de l'art. 2 La relation esthétique*, Paris, Seuil.
- GERVAIS Bertrand (1993) *À l'écoute de la lecture*, Montréal, VLB.
- GERVAIS Flore (1997) « Le plaisir de lire au primaire », dans Noël-Gaudreault *dir.* (1997), p. 33-45.
- GERVAIS Flore, TOUSIGNANT Andrée (1990) « Expérimentation d'une stratégie de motivation en lecture en 6<sup>e</sup> année du primaire : recherche-action auprès d'enfants de différents milieux socio-économiques », dans BOYER J.-Y., LEBRUN M. *dir.* (1990) *L'Actualité de la recherche en lecture*, Montréal, Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, p. 175-187.
- GIGUÈRE Jacinthe (1999) *Les relations entre la lecture et l'écriture : représentation d'élèves de différents niveaux scolaires et de différents niveaux d'habileté*, Ph. D. Faculté des sciences de l'éducation, Québec, Université Laval.
- GIGUÈRE Jacinthe, REUTER Yves (2004) « Présentation d'une grille d'analyse de l'univers de l'écrit à l'école primaire », *Cahiers Théodile* n° 4, Villeneuve d'Ascq, Université Charles de Gaulle – Lille 3, p. 103-121.

- GOIGOUX Roland (2001) « Recherche en didactique du français : contribution aux débats d'orientation », dans Marquilló Larruy éd. (2001), p. 125-132.
- GOLDENSTEIN Jean-Pierre (1978) « La pédagogie des “jeux poétiques” », *Pratiques* n° 21, *Proésies*, septembre 1978, Metz, p. 48-56.
- GOLDENSTEIN Jean-Pierre (1983) « Enseigner la littérature ? », *Pratiques* n° 38, *Enseigner la littérature*, juin 1983, Paris, CRESEF, p. 3-8.
- GOODY Jack (1977/1979) *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Minuit.
- GOODY Jack (1986) *La Logique de l'écriture : aux origines des sociétés humaines*, Paris, Minuit.
- GOODY Jack (1994) *Entre l'oralité et l'écriture*, Paris, PUF.
- GOULEMOT J.-M. (1985) « De la lecture comme production de sens », dans Chartier dir. (1985), p. 115-127.
- GRANDATY (2001) « Les divers types d'énonciation dans les textes injonctifs », *Pratiques* n° 111-112, *Les textes de consignes*, Metz, CRESEF, p. 107-114.
- GRANGE Mireille, LEROUX Michel (2005), « La pédagogie sens dessus dessous. Le programme de français des collèges », *Le Débat* n° 135, Paris, Gallimard, p. 22-36.
- GRANGER Gilles-Gaston (1979) *Langage et épistémologie*, Paris, Klincksieck
- GRANGER Gilles-Gaston (1994) *Forme, opération, objet*, Paris, Vrin.
- GREIMAS Algirdas Julien (1972) « Pour une théorie du discours poétique », dans GREIMAS A. J. dir. (1972) *Essais de sémiotique poétique*, Paris, Larousse, p. 5-24.
- GREIMAS Algirdas Julien, COURTÉS Joseph (1979) *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette.
- GRIVEL Charles (1980) « Le sujet de l'école et de la littérature », dans Heyndels dir. (1980), p. 461-479.
- GUÉHENNO Jean (1954) « Lire » *Cahiers des bibliothèques de France* n° 2, 1954, Lecture publique rurale et urbaine, p. 21-26.
- GUENEAU Louis (1922) « Le recrutement des lycées », *Revue universitaire*, 1922-1, Paris, Armand Colin, p. 163-164.
- GUEUNIER Nicole (1980) « La nécessité pédagogique d'une actualisation des textes littéraires s'impose-t-elle ? », dans Heyndels dir. (1980), p. 547-557.
- GUICHARD Jean-Paul (1999) « Note de lecture de *Recherches* n° 30, *Parler des textes*, Lille, ARDPF », *Repères* n° 19, *Comprendre et interpréter les textes à l'école*, Paris, INRP, p. 247-250.
- GUTH Paul (1980) *Lettre ouverte aux futurs illettrés*, Paris, Albin Michel.
- HABI Malik (2004) « “Le porte-savoir”. Traces des apprentissages d'une année de troisième dans un sujet de brevet des collèges », *Recherches* n° 41, *Traces*, Lille, ARDPF, p. 121-140.
- HADJI Charles, BAILLÉ Jacques (1998a) « De l'intelligence de la “chose éducative” », introduction de Hadji, Baillé éd. (1998), p. 247-254.
- HADJI Charles, BAILLÉ Jacques (1998b) « Au-delà des illusions perdues : vers une nouvelle alliance enseignants-chercheurs ? », conclusion de Hadji, Baillé éd. (1998), p. 247-254.
- HADJI Charles, BAILLÉ Jacques éd. (1998) *Recherche et éducation. Vers une « nouvelle alliance »*. *La démarche de preuve en 10 questions*, Paris-Bruxelles, De Boeck.
- HALTÉ Jean-François (1987) « Écriture, littérature, formation », *Les Cahiers du CRELEF* n° 25, *Questionnement pédagogique et texte littéraire*, 1987-2, Besançon, CRELEF, p. 81-103.
- HALTÉ Jean-François (1990) « Didactique et enseignement du français », dans Brassart, Garcia-Debanc, Halté, Lebrun, Petitjean, Legros, Ropé (1990), p. 11-40.
- HALTÉ Jean-François (1992) *La didactique du français*, Paris, PUF, Que sais-je ?

- HALTÉ Jean-François (1995/2005) « Interaction : une problématique à la frontière », dans Chiss, David, Reuter (1995/2005), p. 61-75.
- HALTÉ Jean-François (2001) « Des modèles de la didactique aux problèmes de la DFLM », dans Marquilló Larruy *éd.* (2001), p. 13-19.
- HALTÉ Jean-François (2002) « Didactique de l'écriture, didactique du français : vers la cohérence configurationnelle », *Pratiques* n° 115/116, *L'Écriture et son apprentissage*, Matz, CRESEF, p. 15-28.
- HALTÉ Jean-François (2005) « Intégrer l'oral : pour une didactique de l'activité langagière », dans Halté, Rispail *éd.* (2005), p. 11-31.
- HALTÉ Jean-François, MARTIN M., MICHEL Raymond, PETITJEAN André (1974) « Essai d'analyse structurale du "Chat noir" d'E. A. Poe. Pour une application pédagogique », *Pratiques* n° 1-2, Metz, p. 5-28.
- HALTÉ Jean-François, MICHEL Raymond, PETITJEAN André (1977) « Littérature/Théorie/Enseignement », *Poétique* n° 30, *Enseignements*, avril 1977, Paris, Seuil, p. 156-166.
- HALTÉ Jean-François, PETITJEAN André (1974) « Pour une théorie de l'idéologie d'un manuel scolaire, le Lagarde et Michard : la cas Diderot », *Pratiques* n° 1-2, Metz, p. 43-64.
- HALTÉ Jean-François, PETITJEAN André *dir.* (1982) *Pour un nouvel enseignement du français*, De Boeck-Duculot, Paris-Gembloux.
- HALTÉ Jean-François, RISPAIL Marielle *éd.* (2005), *L'Oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*, Paris, L'Harmattan.
- HAMELINE Daniel (2000) « Lacune, erreur, délire », *Le Monde*, 9 mars 2000.
- HATUNGIMANA Jacques (à paraître) « La fiche de préparation : questions de forme, problèmes de fonction », dans Daunay, Delcambre, Dufays, Thyron *dir.* (à paraître).
- HAY Louis (1971) « À propos de la recherche et de l'enseignement », dans Doubrovsky, Todorov *éd.* (1971), p. 148-152.
- HÉBERT Manon (2006) « Cercles littéraires en classes hétérogènes », dans Dumortier, Lebrun *éd.* (2006), p. 39-59.
- HÉBRARD Jean (1995) « *Le Français tel qu'on l'enseigne* : une méthode, un témoignage », *ÉLA* n° 99, *Le Français tel qu'on l'enseigne vingt-cinq ans après*, Paris, Didier-Érudition, p. 5-10.
- HEYNELS Ralph *dir.* (1980) *Littérature, enseignement, société. Volume II. La société : de l'école au texte*, *Revue de l'Institut de sociologie*, 1980, n° 3-4, Bruxelles, Éditions de l'université de Bruxelles.
- HIRN Colette (1995) « Comment les enseignants de sciences physiques lisent-ils les intentions didactiques des nouveaux programmes d'optique de classe de quatrième ? » *Didaskalia*, Volume 6, août 1995, p. 39-54.
- HOFSTETTER Rita, SCHNEUWLY Bernard (1998/2001) « Sciences de l'éducation entre champs disciplinaires et champs professionnels », dans Hofstetter, Schneuwly *éd.* (1998/2001), p. 7-25.
- HOFSTETTER Rita, SCHNEUWLY Bernard *éd.* (1998/2001) *Le pari des sciences de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck, Collection « Raisons éducatives ».
- HOGGART Richard (1957/1970) *La culture du pauvre*, Paris, Minuit.
- HOUDART-MEROT Violaine (1998) *La Culture littéraire au lycée depuis 1880*, Paris-Rennes, ADAPT-PUR.
- HOUDART-MEROT Violaine (2001), « Brefs éclairages historiques sur des débats actuels », dans Fourtanier, Langlade, Rouxel (2001) *éd.*, p. 23-27.
- HOUDART-MEROT Violaine (2004) *Réécriture et écriture d'invention au lycée*, Paris, Hachette.

- HOUDEBINE Jean-Louis (1971) « Sur l'idéologie du "Lagarde et Michard" », *Littérature/Science/Ideologie* n° 1, *L'Enseignement de la littérature*, Paris, DLP Imp., p. 10-16.
- HUYNH Jeanne-Antide (2003) *Analyse de quelques effets de la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement du français au lycée (1999-2001) avec l'écriture d'invention*, Mémoire de DEA (sous la direction d'Yves Reuter), Université Lille 3.
- HYMES Dell H (1984) *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier-CREDIF.
- IDT Geneviève (1975) « Petites recettes pour un atelier d'artisanat romanesque au lycée », *Littérature* n° 19, *Enseigner le français*, octobre 1975, Paris, Larousse, p. 78-86.
- INISAN Jean-François, Vlieghe Élisabeth dir. (1993) *Apprendre le récit au collège*, Lille, CRDP.
- ISAMBERT JAMATI Viviane (1985) « Les primaires, ces "incapables prétentieux" », *Revue française de pédagogie* n° 73, octobre-décembre 1985, Paris, INRP, p. 57-65.
- ISER Wolfgang (1976/1985) *L'Acte de lecture*, Bruxelles, Mardaga.
- Itinéraires et Contacts de cultures* n° 2 (1982) *L'Enseignement des littératures francophones*, Paris, L'Harmattan.
- JACOBI Daniel (1988) *Diffusion et vulgarisation*, Annales Littéraires de l'Université de Besançon, Paris, Les Belles Lettres.
- JACQUET-FRANCILLON François (1995) *Naissances de l'école du peuple. 1815-1870*, Paris, L'Atelier.
- JACQUET-FRANCILLON François (1999) « L'ainsi nommé pédagogue », *Perspectives documentaires en éducation* n° 46-47, Paris, INRP, p. 7-15.
- JACQUET-FRANCILLON François (2000) « Sur l'individualisme de Célestin Freinet », *Le Télémaque* n° 18, *Le Travail*, Caen, Presses Universitaires de Caen, p. 87-96.
- JACQUET-FRANCILLON François (2005) « Les mutations récentes de la culture scolaire », dans Jacquet-Francillon, Kambouchner dir. (2005), p. 103-113.
- JACQUET-FRANCILLON François, KAMBOUCHNER Denis dir. (2005) *La Crise de la culture scolaire*, Paris, PUF.
- JARRETY M. (2001) « L'avenir d'un passé », *Europe* n° 863, Paris, p. 199-206.
- JARRETY Michel dir. (2000) *Propositions pour les enseignements littéraires*, Paris, PUF.
- JAUBERT Martine, REBIÈRE Maryse (2002a) « Devenir auteur de son texte au cycle 3 », dans Louichon, Roger éd. (2002), p. 159-171.
- JAUBERT Martine, REBIÈRE Maryse (2002b) « Activités littéraires et émergence d'élèves "écrivains" à l'école », *Repères* n° 26-27, *L'Écriture et son apprentissage à l'école élémentaire*, Paris, INRP, p. 217-229.
- JAUBERT Martine, REBIÈRE Maryse (2002c) « La préparation écrite de la classe, un outil de formation ? », *Enjeux* n° 54, *L'Écrit dans l'enseignement supérieur II. Actes du colloque de Bruxelles (23-25 janvier 2002)*, Namur, CEDOCEF, p. 130-141.
- JAUBERT Martine, REBIÈRE Maryse (2004) « S'essayer à l'écriture littéraire à l'école élémentaire : un enjeu pour la littéracie », dans Barré-De Miniac, Brissaud, Rispail dir. (2004), p. 113-127.
- JAUBERT Martine, REBIÈRE Maryse, BERNIÉ Jean-Paul (2003) « L'hypothèse "communauté discursive" : d'où vient-elle ? où va-t-elle ? », *Les Cahiers Théodile* n° 4, Villeneuve d'Ascq, Université Charles de Gaulle – Lille 3, p. 51-80.
- JAUBERT Martine, REBIÈRE Maryse, BERNIÉ Jean-Paul éd (2003) *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement. Actes du colloque pluridisciplinaire international*, CDRom, Bordeaux, IUFM d'Aquitaine.
- JAUSS Hans Robert (1978) *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard.
- JEAN Georges (1978) « La poésie entre les murs. Bref panorama historico-critique de la pratique poétique à l'école maternelle et à l'école élémentaire », *Pratiques* n° 21, *Proésies*, septembre 1978, Metz, p. 19-27.

- JEAN Georges (1983) « Les adolescents lecteurs de poésie », *ÉLA* n° 52 (1983) *Littérature de jeunesse*, Paris, Didier-Érudition, p. 93-102.
- JEAN Georges (1991) *À l'école de la poésie*, Paris, Retz.
- JEAN Georges (2000) *La poésie, les enfants, l'école. Une rose inutile et nécessaire*, Toulouse, SEDRAP.
- JEY Martine (1998) *La littérature au lycée. Invention d'une discipline*, Metz, Faculté des Lettres et Sciences Humaines.
- JEY Martine (2000) « "Crise du français" et réforme de l'enseignement secondaire (1902-1914), *ÉLA* n° 118, *La crise-du-français*, Paris, Didier-Érudition, p. 163-177.
- JEY Martine (2003) « La littérature, un objet ambigu : faire peuple ou raffiné », dans Denis, Kahn *dir.* (2003), p. 79-102.
- JEY Martine (2004) « Gustave Lanson : de l'histoire littéraire à une histoire sociale de la littérature ? », *Le Français aujourd'hui* n° 145, *Le littéraire et le social. Visées critiques et place de l'affect*, Paris, AFEF, p. 15-22.
- JOLIBERT Josette *dir.* (1988) *Former des enfants producteurs de textes*, Paris, Hachette.
- JORRO Anne (1999) *Le Lecteur interprète*, Paris, PUF.
- JORRO Anne (2002) *Professionaliser le métier d'enseignant*, Paris, ESF.
- JOSTE Agnès (2002) *Contre-expertise d'une trahison. La réforme du français au lycée*, Paris, Mille et une nuits.
- JOSTE Agnès (2005) « Défense et critique des programmes. Éléments de bibliographie », *Le Débat* n° 135 (2005) *Comment enseigner le français*, Paris, Gallimard, p. 50-52.
- JOUE Vincent (1992) *L'Effet personnage*, Paris, PUF.
- JOUE Vincent (1993) *La Lecture*, Paris, Hachette.
- JOUE Vincent (1996) « Avant-propos » de *La lecture littéraire* n° 1, *L'Interprétation*, Reims, novembre 1996, p. 5-10.
- JULIERS Sylvie, BAILLÉ Jacques, LIMA Laurent (2005) « L'enseignant-"fabricateur" : éléments pour une modélisation du travail de l'enseignant de Français Langue Étrangère en tant qu'activité instrumentée », 5<sup>e</sup> colloque international *Recherches et formation : former des enseignants professionnels, savoirs et compétences*, 14-16 février, Nantes.
- JUMILHAC Michel (1984) *Le Massacre Des Innocents. France, que fais-tu de ta jeunesse ?*, Paris, Plon.
- KAMBOUCHNER Denis (2000) *Une école contre l'autre*, Paris, PUF.
- KAMBOUCHNER Denis (2005) « La crise de la culture scolaire comme problème philosophique », dans Jacquet-Francillon, Kambouchner *dir.* (2005), p. 355-367.
- KIBÉDI VARGA Aron (1981) « Réception et enseignement : l'histoire littéraire », dans Kibédi Varga *éd.* (1981), *Théorie de la littérature*, Paris, Picard, p. 228-239.
- KRISTEVA Julia (1969) *Sêmeiotiké. Recherches pour une sémanalyse. (Extraits)*, Paris, Seuil.
- KUENTZ Pierre (1972) « L'envers du texte », *Littérature* n° 7, *Le Discours de l'école sur les textes*, Paris, Larousse, p. 3-26.
- KUENTZ Pierre (1974), « Le tête à texte », *Esprit* n° 12, décembre 1974, *Lecture I : Espace du texte*, Paris, p. 946-962.
- KUHN Thomas Samuel (1962/1983) *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion, Collection « Champs ».
- KUHN Thomas Samuel (1977/1990) *La Tension essentielle. Tradition et changement dans les sciences*, Paris, Gallimard.
- LADJALI Cécile, Élèves du lycée Évariste Galois (2002) *Tohu-bohu. Tragédie pragoise en deux tableaux*, L'esprit Des Péninsules.
- LADJALI Cécile, Élèves du lycée Évariste Galois (2000) *Murmures*, L'esprit Des Péninsules.

- LAHIRE Bernard (1993a) *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, PUL.
- LAHIRE Bernard (1993b) *La Raison des plus faibles. Rapport au travail. Écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Lille, PUL.
- LAHIRE Bernard (1999) *L'Invention de l'illettrisme*, Paris, La découverte.
- LAHIRE Bernard (2002/2004) « Utilité : entre sociologie expérimentale et sociologie sociale », dans Lahire dir. (2002/2004), p. 43-66.
- LAHIRE Bernard (2004) *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte.
- LAHIRE Bernard dir. (2002/2004) *À quoi sert la sociologie ?*, Paris, La Découverte.
- LANCREY-JAVAL Romain (1995) « Les valeurs "sûres" du Baccalauréat », *Le Français aujourd'hui*, n° 110, *La Littérature et les valeurs*, Paris, AFEF, p. 59-67.
- LANGLADE Gérard (2000) « Statuts des savoirs en didactique des textes littéraires et formation des enseignants », dans Fourtanier, Langlade (2000), p. 155-169.
- LANGLADE Gérard (2004a) « Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre », dans Rouxel, Langlade dir. (2004), p. 81-91.
- LANGLADE Gérard (2004b) « La lecture littéraire au risque de la "maîtrise des discours" », 9e colloque international de l'AIRDF, Québec, 26-28 août 2004 [Actes en ligne : <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/gerard-langlade.pdf>]. *Langue française* n° 82, *Vers une didactique du français ?*, Paris, Larousse, mai 1989.
- LANSON Gustave (1909) « La crise des méthodes dans l'enseignement du français », dans *L'Enseignement du français*, Conférences du musée pédagogique, Paris, Imprimerie Nationale, p. 1-24.
- LANSON Gustave (1919/1925) « Quelques mots sur l'explication de textes », dans *Méthodes de l'histoire littéraire*, Paris, Les Belles Lettres, p. 38-57.
- LAPARRA M. (2000) « En quoi l'oral peut-il être un objet de travail avec des adolescents ? », Actes des journées d'étude IUFM Nord – Pas-de-Calais, « L'oral, outil et objet d'apprentissage dans la classe de français », consultables sur le site de l'IUFM Nord – Pas-de-Calais.
- LARRAT Jean-Claude (1993) « Vers une didactique de la littérature ? », *L'École des lettres* n° spécial 9, mars 1993, *Les enjeux de la didactique du français*, Paris, L'École des loisirs, p. 109-118.
- LASSERRE Pierre (1912) *La Doctrine officielle de l'Université. Critique du haut enseignement de l'État. Défense et théorie des humanités classiques*, Paris, Mercure de France.
- LAURENT Jean-Paul (1985) « Le professionnel scolaire, agent de (trans)formation pédagogique ? », Petitjean, Romian dir. (1985), p. 81-96.
- LAURENT Jean-Paul (1999) « Discipliner la littérature : pour quoi faire ? », *Enjeux* n° 43/44, *Littérature : les programmes francophones*, Namur, CEDOCEF, p. 204-213.
- LAZAR Anne coord. (1999) *Langage(s) et travail : enjeux de formation*, Actes du colloque INRP/CNAM/CNRS-LT, octobre 1998, Paris, INRP/Cnam/CNRS-LT.
- LE BRIS Marc (2004) *Et vos enfants ne sauront pas lire... ni compter !*, Paris, Stock.
- LEBRUN Marlène (2005) *Posture critique et geste anthologique. Faire vivre la littérature à l'école*, Fernelmont, EME.
- LEBRUN Marlène éd. (2006) *Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage : difficultés et résistances* [Actes du colloque international à l'IUFM d'Aix-Marseille, 20-22 octobre 2005, édités en ligne : <http://www.fse.ulaval.ca/litactcolaix/>].
- LEBRUN Monique (1996) « Expérience esthétique et développement cognitif par la "réponse" à la littérature de jeunesse », *Repères* n° 13, *Lecture et écriture littéraires à l'école*, 1996, Paris, INRP, p. 69-84.



- LEBRUN Monique (1997) « Dilemme cornélien en classe de français », dans Noël-Gaudreault *dir.* (1997), p. 49-74.
- LEBRUN Monique (2001) « Cercle de lecture et pédagogie de la coopération », dans Collès, Dufays, Fabry, Maeder *dir.* (2001) p. 126-131.
- LEBRUN Monique, ROY Max (1999) « Langue, discours, littérature. Panorama de l'enseignement de la littérature au Québec, du Rapport Parent aux réformes des années 1990 », *Enjeux* n° 43/44, *Littérature : les programmes francophones*, Namur, CEDOCEF, p. 166-190.
- LECHERBONNIER Bernard (1975) « Dépasser le marasme », *Littérature* n° 19, *Enseigner le français*, octobre 1975, Paris, Larousse, p. 107-114.
- LECHERBONNIER Bernard (2005) *Pourquoi veulent-ils tuer le français ?*, Paris, Albin Michel.
- LECLAIRE-HALTÉ Anne (2003) « Textes d'action et valeurs dans les robinsonnades : étude et pistes didactiques », *Pratiques* n° 117-118, *Textes et valeurs*, Metz, CRESEF, p. 77-115.
- LECLAIRE-HALTÉ Anne (2006a) « Lecture formelle ou participative ? », *Lidil* n° 33, *La Réception des textes littéraires. Une didactique en construction*, p. 117-134.
- LECLAIRE-HALTÉ Anne (2006b) « Valeurs dans la fiction : quelle lecture dans des CM2 socialement différenciés ? », dans Dumortier, Lebrun *éd.* (2006), p. 81-97.
- LEENHARDT Jacques, JÓZSA Pierre (1982) *Lire la lecture*, Paris, Le Sycomore.
- LE GOFF François (2003) « Écrire un portrait d'écrivain en seconde : questions posées à une didactique de l'écriture d'invention », *Recherches* n° 39, *Écriture d'invention*, Lille, ARDPF, p. 21-36.
- LE GOFF François (2005) « L'écriture d'invention au lycée : ce que disent les professeurs de leurs pratiques », *Pratiques* n° 127-128, *L'Écriture d'invention*, Metz, CRESEF, p. 60-74.
- LE GOFF François (2006) *Écriture d'invention, réécriture et enseignement de la littérature*, Thèse de doctorat (sous la direction d'André Petitjean), université de Metz.
- LEGRAND Louis (1981) *L'École unique, à quelles conditions ?*, Paris, Éditions du Scarabée.
- LEGRAND Louis (1999) « Hélène Romian et la "recherche-action" », *Repères* n° 20, *Recherches-actions et didactique du français. Hommage à Hélène Romian*, Paris, INRP, 1999, p. 5-8.
- LEGROS Georges (1995/2005) « Quelle place pour la didactique de la littérature ? », dans Chiss, David, Reuter *dir.* (1995/2005), p. 35-46.
- LEGROS Georges (1999) « Sens des textes et histoire des formes », *Enjeux* n° 46, *Comprendre, interpréter, décrire... les textes littéraires*, Namur, CEDOCEF, p. 75-92.
- LEGROS Georges (2000) « Quelle littérature enseigner ? » dans Fourtanier, Langlade (2000), p. 19-30.
- LEGUAY Pierre (1912) *Universitaires d'aujourd'hui*, Paris, Grasset.
- LEMAINE Gérard, LEMAIN Jean-Marie (1969) *Psychologie sociale et expérimentation*, Paris, Mouton-Bordas.
- LÈMERY Janou *coord.* (1996) *Réhabiliter le texte libre*, Nantes, ICEM, Collection « Pratiques et recherches ».
- LEROY Michel (2001) *Peut-on enseigner la littérature française ?*, Paris, PUF.
- LESSARD Claude (2006) « Le débat américain sur la certification des enseignants et le piège d'une politique éducative evidence-based », *Revue française de pédagogie* n° 154 *La Construction des politiques d'éducation : de nouveaux rapports entre science et politique*, Paris, INRP, p. 1-13.
- LÉVI-STRAUSS C. (1962) *La pensée sauvage*, Paris, Plon.
- La Lettre de la DFLM* n° 10 (1992) *Pour une didactique de la littérature*, Paris, DFLM.

- La Lettre de la DFLM* n° 21 (1997) *Actes des journées d'étude de Montpellier* (« Pratiques enseignantes, activités des élèves dans la classe de français »), Paris, DFLM.
- La Lettre de la VST* n° 18 (2006) *Qu'est-ce qu'une « bonne » recherche en éducation ?*, Paris, INRP [en ligne : <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/mai2006.htm>].
- Lidil* n° 3 (1990) *Des écrits (extra)ordinaires*, LIDILEM, Presses universitaires de Grenoble
- Littérature* n° 19 (1975), *Enseigner le français*, Paris, Larousse.
- Littérature* n° 7 (1972), *Le Discours de l'école sur les textes*, Paris, Larousse.
- LORANT-JOLLY Annick (1999), « Des espaces de transition : la BCD et le CDI », dans Demougin, Massol (1999), p. 71-81.
- LOUICHON Brigitte (2006) « La liste des œuvres au cycle 3 : histoire et obstacles », dans Lebrun Marlène éd. (2006).
- LOUICHON Brigitte, ROGER Jérôme éd. (2002) *L'Auteur entre biographie et mythographie*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux.
- MACHEREY Pierre (1966) *Pour une théorie de la production littéraire*, Paris, Maspero.
- MAIGNE Vincenette (1990) « La rhétorique : scientia, ars, virtus », *Mesure* n° 3, Paris, Corti, p. 99-112.
- MAINGUENEAU Dominique (1984) *Genèses du discours*, Bruxelles, Mardaga.
- MAINGUENEAU Dominique (1991) *L'Analyse du discours. Introduction aux lectures de l'archive*, Paris, Hachette.
- MAINGUENEAU Dominique (1999) « Ethos, scénographie, incorporation », dans Amossy dir. (1999), p. 75-100.
- MAINGUENEAU Dominique (2000) « Quelques réflexions sur l'identité de l'analyse du discours et la didactique du texte littéraire », revue virtuelle du COLL (Consultoria de Língua Portuguesa e Literatura), *Língua & Literatura* [<http://www.collconsultoria.com>].
- MAINGUENEAU Dominique (2003) « Les apports de l'analyse du discours à la didactique de la littérature », *Le Français aujourd'hui* n° 141, *Enseigner la langue de l'école au lycée*, Paris, AFEF, p. 73-82.
- MAINGUENEAU Dominique (2006) *Contre Saint Proust ou la fin de la Littérature*, Paris, Belin.
- MANESSE Danielle, DE PERETTI Isabelle (1995) « Le français au collège et au lycée », dans Develay Michel dir. (1995) *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, p. 79-93.
- MANESSE Danielle, GRELLET Isabelle (1994) *La littérature du collège*, Paris, INRP-Nathan.
- MANSUY Michel éd. (1977) *L'Enseignement de la littérature : crise et perspectives*, Paris, Nathan.
- MAQUAIRE Monique, LOGÉAT Yvon dir. (2003) *Littérature : vous pratiquez ? Au lycée, Lettres ouvertes*, SCÉRÉN-CNDP/CRDP de Bretagne.
- MARCEL Jean-François dir. (2004), *Les pratiques enseignantes hors de la classe*, Paris, L'Harmattan.
- MARCHAND Frank (1971) *Le français tel qu'on l'enseigne*, Paris, Larousse.
- MARCHAND Frank coord. (1987) *La Didactique du français 1. Orientations*, Paris, Delagrave.
- MARCHAND Frank coord. (1988) *La Didactique du français 2. La classe lieu de langage*, Paris, Delagrave.
- MARCOIN Francis (1992) *À l'école de la littérature*, Paris, Les Éditions ouvrières.
- MARCOIN Francis (2004) « Les arts du spectacle : de nouvelles lettres modernes ? », dans Fraisse, Houdart-Merot coord. (2004), p. 221-236.

- MARCOIN Francis (2005) « Critiquer la littérature de jeunesse : pistes pour un bilan et des perspectives », *Le Français aujourd'hui* n° 149, *La littérature de jeunesse : repère, enjeux et pratiques*, Paris, Armand Colin, p. 23-34.
- MAREUIL André (1969) « Les programmes de français dans l'enseignement du second degré depuis un siècle (1872-1967) », *Revue française de pédagogie* n° 7, avril-mai-juin 1969, Paris, Institut Pédagogique National.
- MAREUIL André (1971) *Littérature et jeunesse d'aujourd'hui, la crise de la lecture dans l'enseignement contemporain*, Paris, Flammarion.
- MAREUIL André (1978) *Éléments pour une psycho-sociologie de l'enseignement littéraire*, Thèse de doctorat d'État, Université de Bordeaux II.
- MARGHESCOU M. (1974) *Le concept de littérarité. Essai sur les possibilités théoriques d'une science de la littérature*, La Haye-Paris, Mouton.
- MARQUILLÓ LARRUY M. éd. (2001) *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, Université de Poitiers.
- MARTIN Marie-Claire, MARTIN Serge (1997) *Les Poésies, l'école*, Paris, PUF.
- MARTIN Serge (1996) « Détournements, retournements, contournements. Pour des lectures littéraires de la poésie, à l'école primaire par exemple (Bris-collage) », dans Dufays, Gemenne, Ledur dir. (1996), p. 196-206.
- MARTIN-CHRISTOL Élodie (2005) « Collège et lycée : nouveaux classiques et nouveaux critères de sélection ? », dans Brillant-Annequin, Massol coord. (2005), p. 85-92.
- MASCHINO Maurice (1984) *Voulez-vous vraiment des enfants idiots ?*, Paris, Hachette.
- MASSIS Henri (1926) *Avant Postes. Chronique d'un redressement. 1910-1914*, *Les Cahiers d'Occident* n° 4, Paris, Librairie de France.
- MASSIS Henri (1937) *L'honneur de servir. Textes réunis pour contribuer à l'histoire d'une génération (1912-1937)*, Paris, Plon.
- MASSOL Jean-François (1999) « Spontanément ou par obligation, quand les lycéens lisent des œuvres », dans Demougin, Massol (1999), p. 115-135.
- MASSOL Jean-François (2004) *De l'institution scolaire de la littérature française (1870-1925)*, Grenoble, ELLUG.
- MELANÇON Joseph (1987), « Didactique et engendrement des valeurs au Canada français », *Textuel* n° 20, *Expliquer-Commenter*, 1987, Paris VII, p. 39-49.
- MERCIER Alain, LEMOYNE Gisèle, ROUCHIER André dir. (2001) *Le génie didactique. Usages et mésusages des théories de l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck.
- MERCIER Alain, SCHUBAUER-LEONI Maria-Luisa, SENSEVY Gérard (2002) « Vers une didactique comparée », *Revue Française de Pédagogie* n° 141, *Vers une didactique comparée*, octobre-novembre-décembre 2002, Paris, INRP, p. 5-16.
- MERLIN-KAJMAN Hélène (2001) « Pourquoi défendre la dissertation ? », *Europe* n° 863, Paris, p. 240-249.
- MERLIN-KAJMAN Hélène (2003) *La langue est-elle fasciste ? Langue, pouvoir, enseignement*, Paris, Seuil.
- MERLIN-KAJMAN Hélène (2005) « Enseigner la littérature ? », dans Jacquet-Francillon, Kambouchner dir. (2005), p. 205-226.
- MESCHONNIC Henri (1970) *Pour la poétique*, Paris, Gallimard.
- MESURE n° 3 (1990) *La Rhétorique aujourd'hui*, Paris, Corti.
- MICHAUX Henri (1929/1968) *Ecuador*, Paris, Gallimard.
- MICHÉA Jean-Claude (1999) *L'Enseignement de l'ignorance et ses conditions modernes*, Castelnau-le-Lez, Climats.
- MILNER Jean-Claude (1984) *De l'École*, Paris, Seuil.
- MILO Daniel (1986/1997) « Les classiques scolaires », dans NORA P. dir. (1986) *Les Lieux de mémoire*, Paris, Gallimard, Quarto, tome 2, p. 2085-2130.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1997) *Accompagnement des programmes de 5<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup>*, CNDP.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2001) *Accompagnement des programmes de français. Classes de seconde et de première*, Paris, CNDP.
- MITTERAND Henri (1977) « L'enseignement supérieur et le renouvellement des méthodes de lecture dans le second degré », dans Mansuy dir. (1977), p. 151-162.
- MOIRAND Sophie (1988) *Une histoire de discours... Une analyse des discours de la revue « Le Français dans le monde », 1961-1981*, Paris, Hachette.
- MOISAN Clément (1987) « L'explication classique au Canada français », *Textuel* n° 20, *Expliquer-Commenter*, 1987, Paris VII, p. 77-86.
- MORTUREUX Marie-Françoise (1982) « Paraphrase et métalangage dans le discours de vulgarisation », *Langue française* n° 53, *La vulgarisation, points de vue linguistiques*, mars 1982, Paris, Larousse, p. 46-81.
- MOULLEC Jean-Yves (2005), « Lecture de l'image filmique et lecture-écriture de la littérature », dans Brillant-Annequin, Massol coord. (2005), p. 163-171.
- NATAF Raphaël (1975) *Les Manuels de littérature à l'usage du 2<sup>e</sup> cycle du secondaire*, Doctorat de 3<sup>e</sup> cycle, Sorbonne nouvelle, sous la direction de Roger Fayolle.
- NÉMO Philippe (1991) *Pourquoi ont-il tué Jules Ferry ?*, Paris, Grasset.
- NOËL-GAUDREAU Monique dir. (1997) *Didactique de la littérature. Bilan et perspectives*, Québec, Nuit blanche.
- NONNON Élisabeth (1991) « Mettre au tableau, mettre en tableau, ou comment structurer les discussions d'enfants ? Logique naturelle à l'oral et informations écrites », *Études de linguistique appliquée* n° 81, *L'Écrit dans l'oral*, Paris, Didier-Érudition, p. 95-117.
- NONNON Élisabeth (1999) « L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques. Note de synthèse », *Revue française de pédagogie* n° 129, *L'École pour tous : conditions pédagogiques, institutionnelles et sociale*, 1999-4, Paris, INRP.
- NONNON Élisabeth (2000) « Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral », *Repères* n° 22, *Les outils de l'enseignement du français*, p. 83-119.
- NONNON Élisabeth (2004) « Travail visible et invisible : la trace écrite au tableau », *Recherches* n° 41, Lille, ARDPF, p. 17-30.
- NONNON Élisabeth (2006) « Jean-François Halté au présent », *Repères* n° 33, *La fiction et son écriture*, Lyon, INRP, p. 223-226.
- OLSON David R. (1994/1998) *L'Univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*, Paris, Retz.
- OLSON David R. (1994/1998) *L'Univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*, Paris, Retz.
- ORIO-BOYER Claudette (1985) « Lire/écrire avec l'ordinateur », dans *Texte en main* n° 3/4, *Écriture et ordinateur*, Hiver 1984/Printemps 1985, Grenoble, L'Atelier du texte, p. 5-14.
- ORIO-BOYER Claudine (1992a) *Ateliers d'écriture*, Ceditel – Grenoble.
- ORIO-BOYER Claudine (1992b) « Antoine Albalat », dans *Texte en main* n° 10/11, *Lis tes ratures*, Hiver 1991/Printemps 1992, Grenoble, L'Atelier du texte, p. 142.
- ORIO-BOYER Claudine dir. (2003) *Critique génétique et didactique de la réécriture*, Toulouse, SCÉRÉN-CRDP Midi-Pyrénées, Bertrand-Lacoste.
- OTTENWALTER Marie-Odile, SANDRAS Michel (1988) « La poésie à l'école élémentaire », dans Marchand coord. (1988).
- OULIPO (1981) *Atlas de littérature potentielle*, Paris, Gallimard.
- PAPO Éliane, BOURGAIN Dominique (1989) *Littérature et communication en classe de langue. Une initiation à l'analyse du discours littéraire*, Paris-Saint-Cloud, Hatier-CREDIF.

- PASSERON Jean-Claude (1957/1970), « Présentation » de *La Culture du pauvre* de Richard Hoggart, dans Hoggart (1957/1970), p. 7-25.
- PASSERON Jean-Claude (1991/2006) *Le Raisonnement sociologique*, Paris, Nathan.
- PASTIAUX-THIRIAT Georgette (1997) « La recherche en didactique du texte littéraire dans la banque de données DAF/DAFTEL », dans Noël-Gaudreault *dir.* (1997), p. 233-249.
- PAVEAU Marie-Anne (2001) « Œuvre littéraire et textes journalistiques : la querelle des implicites », *Le Français aujourd'hui* n° 134, *Les Textes de presse*, Paris, AFEF, juillet 2001, p. 15-31.
- PAVEAU Marie-Anne (2003) « Les voix du sens commun dans les discours sur l'école », *Pratiques* n° 117-118, *Textes et valeurs*, p. 29-49.
- PÉGUY Charles (1898/1987) « Vraiment vrai », dans *Œuvres en prose complètes*, tome 1, Gallimard, Pléiade, p. 826-834.
- PÉGUY Charles (1904/1987) « Pour la rentrée », dans *Œuvres en prose complètes*, tome 1, Gallimard, Pléiade, p. 1380-1396.
- PENLOUP Marie-Claude (1999) *L'Écriture extrascolaire des collégiens. Des constats aux perspectives didactiques*, Paris, ESF.
- PENLOUP Marie-Claude (2000) *La Tentation du littéraire. Essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur « ordinaire »*, Paris, Didier.
- PENLOUP Marie-Claude *dir.* (2005) *Sur les chemins de l'invention*, Mont-Saint-Aignan, SCÉRÉN-CRDP Haute Normandie.
- PERELMAN Chaïm, OLBRECHTS-TYTECA Lucie (1958) *La nouvelle rhétorique. Traité de l'argumentation*, Paris, PUF.
- PERETTI Achille de (1982) « Une nouvelle formation des maîtres en France », *Enjeux* n° 1, Namur, CEDOCEF-Labor-Nathan, p. 15-27.
- PERRAUDEAU Michel, VINATIER Isabelle *coord.* (2005) *Recherche et formation : former des enseignants-professionnels*, actes du colloque de février 2005, CDRom, Nantes, IUFM des Pays de la Loire.
- PERRENOUD Philippe (1994) *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.
- PERRIN-GLORIAN Marie-Jeanne, REUTER Yves *éds.* (2006) *Les méthodes de recherche en didactiques*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- PETITJEAN André (1984) « Pastiche et parodie, enjeux théoriques et pédagogiques », *Pratiques* n° 42, *L'Écriture-imitation*, juin 1984, Metz, CRESEF, p. 3-33.
- PETITJEAN André (1990) « Pour une didactique de la littérature », dans Brassart, Garcia-Debanc, Halté, Lebrun, Petitjean, Legros, Ropé (1990), p. 101-127.
- PETITJEAN André (1998) « *Pratiques à 25 ans* », *Pratiques* n° 97-98, Metz, CRESEF, p. 3-5.
- PETITJEAN André (1999) « Un siècle d'enseignement de la composition française ou de la rédaction au primaire », dans Petitjean, Privat *éd.* (1999), p. 83-116.
- PETITJEAN André (2001) « Écriture d'invention et enseignement de la littérature au lycée ? », *Enjeux* n° 51/52, Namur, CEDOCEF, p. 163-179.
- PETITJEAN André (2003) « Histoire de l'écriture d'invention au lycée », *Pratiques* n° 117-118, *Valeurs*, Metz, CRESEF, p. 181-207.
- PETITJEAN André (2006) « Didactique du français et engagement », *Enjeux* n° 66, *Enseignement et engagement. Hommage à Jean-Maurice Rosier*, Namur, CEDOCEF, p. 17-31.
- PETITJEAN André, PRIVAT Jean-Marie *éd.* (1999) *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels. Actes du colloque de Metz*, Metz, Université de Metz, Collection « Didactique des textes ».

- PETITJEAN André, ROMIAN Hélène (1985) *Recherches actuelles sur l'enseignement du français*, 2<sup>e</sup> colloque internationale de didactique et pédagogie du français (langue maternelle), décembre 1983, tome 2, Paris, INRP.
- PETITJEAN André, VIALA Alain (2000) « Les nouveaux programmes du français au lycée », *Pratiques* n° 107-108, *Les Nouveaux programmes du lycée*, Metz, CRESEF, décembre 2000, p. 7-33.
- PEYTARD Jean (1982) « Sémiotique du texte littéraire et didactique du FLE », *Études de linguistique appliquée* n° 45, *Littérature à enseigner*, Paris, Didier-Érudition, p. 91-103.
- PEYTARD Jean (1988) « Des usages de la littérature en classe de langue », *Le Français dans le monde*, n° spécial, *Littérature et enseignement, La perspective du lecteur*, Paris, Hachette, p. 8-17.
- PEYTARD Jean dir. (1982), *Littérature et classe de langue*, Paris, Hatier, Collection « LAL ».
- PEYTARD Jean, MOIRAND Sophie (1992) *Discours et enseignement du français. Les lieux d'une rencontre*, Paris, Hachette.
- PHILIPPE Gilles (2002) *Sujet, verbe, complément. Le moment grammatical de la littérature française. 1890-1940*, Paris, Gallimard.
- PICARD Michel (1986) *La lecture comme jeu*, Paris, Minuit.
- PICARD Michel (1989) *Lire le temps*, Paris, Minuit.
- PICARD Michel éd. (1987) *La lecture littéraire*, Actes du colloque de Reims (14-16 juin 1984), Biliothèque des signes, Clancier-Génaud.
- PICOCHÉ Jacqueline, ROLLAND Jean-Claude (2002) *Dictionnaire du français usuel. 15000 mots utiles en 442 articles*, De Boeck Dukulot.
- PIMET Odile, BONIFACE Claire (1999) *Ateliers d'écriture mode d'emploi*, Paris, ESF.
- PLANE Sylvie (2001) « La réception des nouvelles approches de l'écriture au lycée : le difficile passage de l'écriture du lycéen à l'écriture de l'auteur », *Lidil* n° 23, *Les nouveaux écrits à l'école : nouveaux programmes, nouvelles pratiques, nouveaux savoirs*, Grenoble, LIDILEM, juillet 2001, p. 67-82.
- PLANE Sylvie (2001) « La réception des nouvelles approches de l'écriture au lycée : le difficile passage de l'écriture du lycéen à l'écriture de l'auteur », *Lidil* n° 23, Grenoble, LIDILEM, p. 67-82.
- PLANE Sylvie (2002a) « La didactique du français, témoin et acteur de l'évolution du questionnement sur l'écriture et son apprentissage », *Repères* n° 26-27, *L'Écriture et son apprentissage à l'école élémentaire*, Paris, INRP, p. 3-19.
- PLANE Sylvie (2002b) « Prendre l'écriture : questions pour la didactique, apports de la didactique », *Pratiques* n° 115-116, *L'Écriture et son apprentissage*, Metz, CRESEF, p. 7-13.
- Poétique* n° 30 (1977), *Enseignements*, Paris, Seuil.
- POIROT-DELPECH Bertrand (2001) « Chers défavorisés », *Le Monde*, 11 avril 2001.
- PORCHER Louis (1983) « La littérature de jeunesse. Une réalité ambivalente », *ÉLA* n° 52 (1983) *Littérature de jeunesse*, Paris, Didier-Érudition, p. 8-18.
- POSLANIEC Christian (1990) *Donner le goût de lire. Des animations pour faire découvrir aux jeunes les plaisirs de la lecture*, Paris, Sorbier.
- POSLANIEC Christian (1992) *De la lecture à la littérature. Introduction à la littérature : littérature – « littérature de jeunesse » – enseignement*, Paris, Sorbier.
- POSLANIEC Christian (2002) *Vous avez dit « littérature » ?*, Paris, Hachette.
- POTTIER, Jean-Michel dir. (2006), « Seules les traces font rêver. » *Enseignement de la littérature et génétique textuelle*, Reims, SCEREN-CRDP.
- POULAIN Martine dir. (1993) *Lire en France aujourd'hui*, Paris, Cercle de la Librairie.
- Pratiques* n° 101-102 (1999) *Textes officiels et enseignement du français*, Metz, CRESEF.
- Pratiques* n° 105-106, *La réécriture*, Metz, CRESEF.

- Pratiques* n° 117-118, *Textes et valeurs*, Metz, CRESEF.
- Pratiques* n° 1-2 (1974), Metz, CRESEF.
- Pratiques* n° 127-128 (2005) *L'Écriture d'invention*, Metz, CRESEF.
- Pratiques* n° 32 (1981) *La littérature et ses institutions*, Metz.
- Pratiques* n° 38 (1983) *Enseigner la littérature*, Metz.
- Pratiques* n° 47 (1985) *Littérature de jeunesse*, Metz, CRESEF.
- Pratiques* n° 48, *Les écrits non-fictionnels*, Metz, CRESEF.
- Pratiques* n° 50 (1986) *Les paralittératures*, Metz, CRESEF.
- Pratiques* n° 54 (1987) *Les Mauvais genres*, Metz, CRESEF.
- Pratiques* n° 63, *L'Innovation pédagogique*, Metz, CRESEF.
- Pratiques* n° 9 (1976), Metz, CRESEF.
- PRÉFONTAINE Clémence, GODARD Lucie, FORTIER Gilles dir. (1998) *Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture*, Montréal, Les Éditions LOGIQUES.
- PRÉFONTAINE Clémence, LEBRUN Monique (1992) *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage*, Montréal, Les Éditions LOGIQUES.
- PRIVAT Jean-Marie (1993) « L'institution des lecteurs », *Pratiques* n° 80, *Pratiques de lecteurs*, décembre 1993, Metz, CRESEF, p. 7-34.
- PRIVAT Jean-Marie (1995) « Socio-logiques des didactiques de la lecture », dans Chiss, David, Reuter dir. (1995/2005), p. 133-153.
- PRIVAT Jean-Marie (1996) « Culture littéraire et métalangages culturels », dans BOUCHARD R., MEYER J.-C. éd. (1996) *Les métalangages de la classe de français (Actes du sixième colloque de l'AIDFLM, Lyon, septembre 1995)*, s.l. (diffusion DFLM-AIRDF), p. 17-24.
- PRIVAT Jean-Marie, REUTER Yves dir. (1991) *Lectures et médiations culturelles. Actes du colloque Villeurbanne Mars 1990*, Villeurbanne, Maison du Livre de l'Image et du Son.
- PRIVAT Jean-Marie, VINSON Marie-Christine (1986) « Habitat vertical et habitus lectural », *Pratiques* n° 52, *Pratiques de lecture*, décembre 1986, Metz, CRESEF, p. 83-111.
- PRIVAT Jean-Marie, VINSON Marie-Christine (1994) « Scriptor in fabula », dans Reuter éd. (1994), p. 243-261.
- PRIVAT Jean-Marie, VINSON Marie-Christine (1999) « Le statut du livre et du lecteur dans les instructions officielles du primaire et du secondaire », *Pratiques* n° 101-102, *Textes officiels et enseignement du français*, mai 1999, Metz, CRESEF, p. 105-115.
- PRIVAT Jean-Marie, VINSON Marie-Christine (1999) « Le statut du livre et du lecteur dans les instructions officielles du primaire et du secondaire », *Pratiques* n° 101-102, *Textes officiels et enseignement du français*, mai 1999, Metz, CRESEF, p. 105-115.
- QUÉRÉEL Patrice (1976) « Classique, Hachette ! ou de l'idéologie dans les manuels scolaires du primaire », *Pratiques* n° 10, *Enjeux des textes*, Metz, p. 37-48.
- QUET François (2006) « Présentation » de *Lidil* n° 33, *La Réception des textes littéraires. Une didactique en construction* p. 5-18.
- QUET François dir. (1995) *Les écrits non littéraires au collège. De la classe au CDI*, Grenoble, CRDP.
- RABARDEL Pierre (1995) *Des hommes et des technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin.
- RABATEL Alain (2004) *Argumenter en racontant. (Re)lire et (ré)écrire les textes littéraires*, Bruxelles, De Boeck.
- RAILLARD Georges (1972) « Esquisse pour un portrait-robot de l'écrivain du XX<sup>e</sup> siècle d'après les manuels de littérature », *Littérature* n° 7, *Le Discours de l'école sur les textes*, Paris, Larousse, p. 73-86.

- RAILLARD Georges (1977) « Pédagogie de l'œuvre isolée », dans Mansuy dir. (1977), p. 99-108.
- RAISKY Claude, CAILLOT Michel éd. (1996) *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*, Paris-Bruxelles, De Boeck-Larcier.
- RANCIÈRE Jacques (1987) *Le Maître ignorant*, Paris, Fayard.
- RANCIÈRE Jacques (1998) *La Parole muette. Essai sur les contradictions de la littérature*, Paris, Hachette.
- RANCIÈRE Jacques (2005) *La Haine de la démocratie*, Paris, La Fabrique.
- RANNOU Simone (1999) « Un papillon sur le bulletin », dans Lazar coord. (1999), p. 227-237.
- RASTIER François (1972), « Un concept dans le discours des études littéraires », *Littérature* n° 7, *Le Discours de l'école sur les textes*, Paris, Larousse, p. 87-101.
- Ratio atque institutio studiorum Societatis Iesu* (1599/1997), présentation de A. Demoustier et de D. Julia, traduction de L. Albrieux et de D. Pralon-Julia, annotation et commentaire de M.-M. Compère, Paris, Belin.
- REBOUL Olivier (1991) *Introduction à la rhétorique*, Paris, PUF.
- Recherches* n° 11 (1989) *Du brouillon au texte*, Lille, AFEF.
- Recherches* n° 2, *Français bien commun*, 1985-1, Lille, AFEF, 1985-1.
- Recherches* n° 20, *Enseignement et cohérence*, 1994-1, Lille, AFEF, 1994-1.
- Recherches* n° 23, *Écrire d'abord*, 1995-2, Lille, ARDPF, 1995-2.
- Recherches* n° 24, *Fabriquer des exercices*, Lille, ARDPF, 1996-1.
- Recherches* n° 27, *Dispositifs d'apprentissage*, Lille, ARDPF, 1997-2.
- Recherches* n° 39 (2003) *Écriture d'invention*, Lille, ARDPF.
- Recherches* n° 7 (1987) *Quand la littérature de jeunesse entre en classe*, Lille, AFEF.
- REICHLER Claude dir. (1989) *L'Interprétation des textes*, Paris, Minuit.
- Repères* n° 20 (1999) *Recherches-actions et didactique du français. Hommage à Hélène Romian*, Paris, INRP.
- Repères* n° 22 (2000) *Les outils d'enseignement du français*, Paris, INRP.
- Repères* n° 23 (2001) *Les pratiques extrascolaire de lecture et d'écriture des élèves*, Paris, INRP.
- Repères* n° 32 (2005) *Les frontières de la littérature telle qu'elle s'enseigne*, Paris, INRP.
- REUTER Yves (1981a) « Le champ littéraire : textes et institutions », *Pratiques* n° 32, *La littérature et ses institutions*, décembre 1981, Metz, CRESEF, p. 5-29.
- REUTER Yves (1981b) « L'objet livre », *Pratiques* n° 32, *La littérature et ses institutions*, décembre 1981, Metz, CRESEF, p. 105-113.
- REUTER Yves (1982) « Les pratiques thématiques dans le secondaire », dans Halté, Petitjean dir. (1982).
- REUTER Yves (1985) *Pour une analyse institutionnelle de la littérature. Des théories aux pédagogies. Bilan et hypothèses*, Thèse de doctorat d'État (sous la direction de Claude Duchet), université de Paris VIII.
- REUTER Yves (1987) « L'explication de texte au lycée. Propositions », *Textuel* n° 20, *Expliquer-Commenter*, 1987, Paris VII, p. 193-200.
- REUTER Yves (1990) « Définir les biens littéraires ? », *Pratiques* n° 67, *Pratiques des textes littéraires*, septembre 1990, Metz, CRESEF, p. 5-14.
- REUTER Yves (1992a) « Comprendre, interpréter, expliquer des textes en situation scolaire. À propos d'Angèle », *Pratiques* n° 76 *L'Interprétation des textes*, décembre 1992, Metz, CRESEF, p. 7-25.
- REUTER Yves (1992b) « Quelques notes à propos de la didactique de la littérature », *La lettre de la DFLM* n° 10, 1992, Paris, DFLM, p. 9-11.
- REUTER Yves (1994) « Problématique des interactions lecture-écriture » dans Reuter éd. (1994), p. 1-20.



- REUTER Yves (1995) « La lecture littéraire : éléments de définition » *Le Français aujourd'hui* n° 112, *Lecteurs, lectures*, 1995, Paris, AFEF, p. 65-71.
- REUTER Yves (1995/2005) « Synthèse. Didactique du français : éléments de réflexion et de proposition », dans Chiss, David, Reuter (1995/2005), p. 211-234.
- REUTER Yves (1996a) *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF.
- REUTER Yves (1996b) « Éléments de réflexion sur la place et les fonctions de la littérature dans la didactique du français à l'école primaire », *Repères* n° 13, *Lecture et écriture littéraires à l'école*, Paris, INRP, p. 7-25.
- REUTER Yves (1997) « Pourquoi enseigner la littérature ? », dans Chanfrault-Duchet éd. (1997), p. 45-54.
- REUTER Yves (1999) « L'enseignement-apprentissage de la littérature en questions », *Enjeux* n° 43/44, *Littérature : les programmes francophones*, Namur, CEDOCEF, p. 191-203.
- REUTER Yves (2000a) *La description. Des théories à l'enseignement-apprentissage*, Paris, ESF.
- REUTER Yves (2000b) « Narratologie, enseignement du récit et didactique du français », *Repères* n° 21, *Diversité narrative*, Paris, INRP, p. 7-22.
- REUTER Yves (2001) « Éléments de réflexion à propos de l'élaboration conceptuelle en didactique du français », dans Marquilló Larruy éd., p. 51-57.
- REUTER Yves (2003) « Les représentations de la discipline ou la conscience disciplinaire », *La lettre de la DFLM* n° 32, Lille, DFLM, p. 18-22.
- REUTER YVES (2004a) « Intérêts et limites de souvenirs de lecture-écriture dans des formations en didactique du français », dans Dufays, Thyron éd. (2004) p. 33-44.
- REUTER Yves (2004b) « Analyser la discipline : quelques propositions », *La lettre de l'AIRDF* n° 35, Lille, AIRDF, p. 5-12.
- REUTER Yves (2004c) « Les "vertus" d'un retour sur la didactique de la littérature », dans Canvat, Monballin, van der Brempt dir. (2004), p. 239-251.
- REUTER Yves (2005a) « La pédagogie du projet comme analyseur de la didactique du français », dans Reuter dir. (2005), p. 187-203
- REUTER Yves (2005b) « Définition, statut et valeurs des dysfonctionnements en didactique », *Repères* n° 31, *L'Évaluation en didactique du français*, p. 211-231.
- REUTER Yves (2005c) « Les enjeux du français : questions pour la didactique », *Recherches* n° 43, *Enjeux de l'enseignement du français*, Lille ARDPF, p. 25-38.
- REUTER Yves (2006a) « Penser les méthodes de recherche en didactique(s) », dans Perrin-Glorian, Reuter éd. (2006), p. 13-26.
- REUTER Yves (2006b) « Didactique et engagement(s) », *Enjeux* n° 66, *Enseignement et engagement. Hommage à Jean-Maurice Rosier*, Namur, CEDOCEF, p. 7-15.
- REUTER Yves (à paraître) « Statut et usages de la notion de genre en didactique(s) : quelques propositions », dans REUTER Y., DONAHUE C. (à paraître) *Disciplines, Language, Activities, Cultures : Perspectives On Teaching And Learning In Higher Education From France And The United States*, Kluwer Academic Publishers, Amsterdam.
- REUTER Yves dir. (2005b) *Démarches pédagogiques et lutte contre l'échec scolaire (2002-2005)*, Rapport de recherche ERTE 1021, Université Charles-de-Gaulle – Lille 3.
- REUTER Yves dir. (à paraître) *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck.
- REUTER Yves éd. (1994) *Les interactions lecture / écriture*, Peter Lang.
- REUTER Yves éd. (2005a) *Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaire du Septentrion.

- REUTER Yves, LAHANIER-REUTER Dominique (2004) « L'analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique », (9<sup>e</sup> colloque international de l'AIRDF, Québec, 26-28 août 2004) [Actes en ligne : <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/YReuter-Dom-Reuter.pdf>].
- REVAZ Françoise, SCHNEUWLY Bernard (1996) *Expression écrite CM2, guide pédagogique*, Paris, Nathan.
- Revue des Sciences Humaines* n° 174 (1979), *La littérature dans l'école, l'école dans la littérature*, Lille, Université de Lille.
- RICARDOU Jean (1977) « Travailler autrement », dans Mansuy *dir.* (1977), p. 13-22.
- RICHARD Suzanne (2006) « L'analyse de contenu pour la recherche en didactique de la littérature. Le traitement de données quantitatives pour une analyse qualitative : parcours d'une approche mixte » *Recherches qualitatives*, vol. 26(1), Québec, ARQ, p. 181-207 [en ligne : [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero26\(1\)/srichard\\_ch.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero26(1)/srichard_ch.pdf)]
- RICHARDS Ivor Armstrong (1929/1954) *Practical criticism, a study of literary judgment*, Londres, Routledge, Kegan Paul LTD.
- RICHARD-Zappella Jeannine *dir.* (1999) *Espaces de travail, espaces de paroles*, Publications de l'Université de Rouen.
- RICŒUR Paul (1969) *Le conflit des interprétations*, Paris, Seuil.
- RICŒUR Paul (1997) *L'Idéologie et l'utopie*, Paris, Seuil.
- RIFFATERRE Michael (1979) *La Production du texte*, Paris, Seuil.
- RIFFATERRE Michael (1971) *Essais de stylistique structurale*, Paris, Flammarion.
- RIFFATERRE Michael (1978/1983) *Sémiotique de la poésie*, Paris, Seuil.
- ROGER-VASSELIN Denis (2005) « L'enseignement des lettres, entre français et littérature », *Le Débat* n° 135 (2005) *Comment enseigner le français*, Paris, Gallimard, p. 64-69.
- ROMAINVILLE Marc (2004) « Esquisse d'une didactique universitaire », *Revue francophone de gestion*, La Sorbonne, CIDEGEF, p. 5-24.
- ROMIAN Hélène (1972) « Des finalités et des objectifs de l'enseignement du français à l'école élémentaire », *Langue française* n° 13, *Le français à l'école élémentaire. Recherches-enseignement*, Paris, Larousse, p. 123-136.
- ROMIAN Hélène (1979) *Pour une pédagogie scientifique du français*, Paris, PUF.
- ROMIAN Hélène (1985a) « Des recherches en didactique, pédagogie du français. Pourquoi ? pour quoi faire ? », *Repères* n° 67, *Ils parlent autrement. Pour une pédagogie de la variation langagière*, Paris, INRP, p. 79-93.
- ROMIAN Hélène (1985b) « La recherche, au cœur de la formation », dans Petitjean, Romian *dir.* (1985), p. 240-252.
- ROMILLY Jacqueline de (1984) *L'Enseignement en détresse*, Paris, Julliard.
- RONSEN Albert (1977) « La littérature et la lecture publique », dans Mansuy *dir.* (1977), p. 29-39.
- RONVEAUX Christophe (à paraître) « Analyse comparée de pratiques de formation autour de l'écriture d'invention et du fait divers », dans Daunay, Delcambre, Dufays, Thyron Francine *dir.* (à paraître).
- RONVEAUX Christophe, DUFAYS Jean-Louis (2006) « La littérature comme on l'enseigne : analyse comparée de la construction d'un objet complexe à travers deux pratiques enseignantes », dans Schneuwly, Thévenaz-Christen *dir.* (2006), p. 195-214.
- ROPÉ Françoise (1990) *Enseigner le français. Didactique de la langue maternelle*, Paris, Éditions Universitaires.
- ROPÉ Françoise (1994) *Savoirs universitaires, savoirs scolaires. La formation initiale des professeurs de français*, Paris, INRP-L'Harmattan.
- ROSIER Jean-Maurice (2002) *La didactique du français*, Paris, PUF, Que sais-je ?.

- ROSIER Jean-Maurice, DUPONT Didier, REUTER Yves (1988/2000) *S'approprier le champ littéraire. Propositions pour travailler l'institution littéraire en classe de français*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.
- ROULET Eddy (1989) « Des didactiques du français à la didactique des langues », *Langue française* n° 82, *Vers une didactique du français ?*, mai, Paris, Larousse, p. 3-7.
- ROULET Eddy (1999) *La description de l'organisation du discours*, Paris, Didier, LAL.
- ROUXEL Annie (1996) *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, PUR.
- ROUXEL Annie (2002) *Distance, complexité, plaisir. Réflexion sur une didactique de la lecture littéraire*, PUSeptentrion, « Thèse à la carte »
- ROUXEL Annie, LANGLADE Gérard dir. (2004) *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- RUELLAN F., REUTER Y., GENES S., PICARD C. (2002) « À propos de la fonction cognitive de l'écriture en formation », dans Brassart éd. (2002), p. 45-52.
- RYNGAERT Jean-Pierre (1973) « Expression dramatique en classe : l'enjeu de la modernité », *Pratiques* n° 15-16, *Théâtre*, Metz, p. 66-78.
- SALLENAVE Danièle (2001) « L'effacement des lettres dans l'enseignement : une forfaiture généalogique. Postface à *Sauver les lettres* », p. 137-151.
- SANDER Theodor éd. (1995) *La Formation des enseignants en Europe. Évaluation et perspectives*, Rapports nationaux préparés pour une Conférence Européenne à l'Universität Osnabrück, Allemagne, les 23/24 Juin 1995, Osnabrück, p. 206-236 [[http://www.fb3.uni-osnabrueck.de/lehrende/sander/datenbank/buchveroeffentlichungen/TE\\_sigmaF.pdf](http://www.fb3.uni-osnabrueck.de/lehrende/sander/datenbank/buchveroeffentlichungen/TE_sigmaF.pdf)].
- SARRAZIN Bernard (1987) « La lettre et l'esprit », *Textuel* n° 20, *Expliquer-Commenter*, 1987, Paris VII, p. 9-19.
- SARREMEJANE Philippe (2001) *Histoire des didactiques disciplinaires*, Paris, L'Harmattan.
- SARREMEJANE Philippe (2002) *Les Didactiques et la culture scolaire*, Québec, Logiques.
- SARTRE Jean-Paul (1948) *Qu'est-ce que la littérature ?*, Paris, Gallimard.
- SAUVER LES LETTRES (2001) *Des professeurs accusent*, Paris, Textuel.
- SAVATOVSKY Dan (1995) « Le français, matière ou discipline ? », *Langages* n° 120, *Les Savoirs de la langue : histoire et disciplinarité*, décembre, Paris, Larousse, p. 52-77.
- SCHMITT Michel P. (1994) *Leçons de littérature. L'enseignement littéraire au lycée*, Paris, L'Harmattan.
- SCHMITT Michel P., VIALA Alain (1979/1983), *Faire/lire*, Paris, Didier.
- SCHNEUWLY Bernard (1990) « Didactique : quelques notes sur son histoire », *La Lettre de la DFLM* n° 7, Paris, DFLM, p. 22-24.
- SCHNEUWLY Bernard (1994), « Vygotsky, Freinet et l'écrit », dans Clanché, Debarbieux, Testanière dir. (1994), p. 313-323.
- SCHNEUWLY Bernard (1995/2005) « De l'utilité de la "transposition didactique" », dans Chiss, David, Reuter (1995/2005), p. 47-59.
- SCHNEUWLY Bernard (1998) « Tout n'est pas métalangagier dans l'enseignement du français », dans Dolz, Meyer dir. (1998), p. 267-272.
- SCHNEUWLY Bernard (2000) « Les outils d'enseignement. Un essai didactique », *Repères* n° 22, p. 19-38.
- SCHNEUWLY Bernard (2002) L'écriture et son apprentissage : le point de vue de la didactique. Éléments de synthèse. *Pratiques* n° 115/116, p. 237-246.
- SCHNEUWLY Bernard (2004) « Plaidoyer pour le "français" comme discipline autonome, ouverte et articulée », *La lettre de l'AIRDF* n° 35, Lille, AIRDF, p. 43-52.
- SCHNEUWLY Bernard, BRONCKART Jean-Paul, PASQUIER Auguste, BAIN Daniel, DAVAUD Clairette (1995) « Typologie de texte et stratégies d'enseignement. Un

- patchwork discursif' », *Le Français aujourd'hui* n° 69, *Apprendre/enseigner le français aujourd'hui*, Paris, AFEF, p. 63-71.
- SCHNEUWLY Bernard, DOLZ Joaquim (1997) « Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement », *Repères* n° 15, *Pratiques langagières et enseignement du français à l'école*, Paris, INRP, p. 27-40.
- SCHUBAUER-LEONI Maria-Luisa (1998) « Les *Journées de Cartigny* vues par une didacticienne des mathématiques », dans Dolz, Meyer (1998, p. 273-283).
- SCHUBAUER-LEONI Maria-Luisa (1998/2001) « Les sciences didactiques parmi les sciences de l'éducation : l'étude du projet scientifique de la didactique des mathématiques », dans Hofstetter, Schneuwly (1998/2001), p. 329-352.
- SCHWARTZ Danielle (1975) « L'enjeu d'une mutation idéologique dans l'enseignement du français », *Littérature* n° 19, *Enseigner le français*, Paris, Larousse, p. 26-32.
- SÉOUD Amor (1997) *Pour une didactique de la littérature*, Paris, Didier.
- SÈVE Pierre (1996) « Lire et éprouver le littéraire : la compréhension comme événement », *Repères* n° 13, *Lecture et écriture littéraires à l'école*, Paris, INRP, p. 49-68.
- SÈVE Pierre (2005) « Évaluer les écrits littéraires des élèves », *Repères* n° 31, *L'Évaluation en didactique du français : résurgence d'une problématique*, Paris, INRP, p. 29-53.
- SIMARD Claude (1997) « Dynamique du rapport entre didactique de la langue et didactique de la littérature », dans Noël-Gaudreault dir. (1997), p. 197-211.
- SIMARD Claude (2001) « Bases épistémologiques de la didactique du français langue première », dans Marquilló Larruy éd. (2001), p. 31-38.
- SITRI Frédérique (2003) « La diffusion de la "typologie des textes" dans les manuels scolaires : formes et enjeux », dans Amossy, Maingueneau dir. (2003), p. 389-403.
- SIVADIER Annette (2005) « La notion de littérature européenne dans l'enseignement du français », dans Brillant-Annequin, Massol coord. (2005), p. 137-146.
- SIVADIER Annette coord. (2002) *Pratiquer l'histoire littéraire au collège, au lycée et à l'IUFM*, Montpellier, CRDP Languedoc-Roussillon.
- SNYDERS Georges (1976) *École, classe et lutte des classes : une relecture critique de Baudelot-Estabet, Bourdieu-Passeron et Illich*, Paris, PUF.
- SORIANO Marc (1975) *Guide de littérature pour la jeunesse*, Paris, Flammarion.
- SORIANO Marc (1977) « La littérature pour la jeunesse et son utilisation pédagogique », *Bref* n° 9, p. 17-28.
- SPRENGER-CHAROLLES L. (1983) « Analyse d'un dialogue didactique : l'explication de texte », dans *Pratiques* n° 40, *La Communication*, décembre 1983, Metz, CRESEF, p. 51-76.
- STAL Isabelle, THOM Françoise (1985) *L'École des barbares*, Paris, Julliard.
- SUBLET Françoise (1996) « "Au vif des mots, au cœur des choses" : recherches INRP en poésie dans les années 70 », *Lecture et écriture littéraires à l'école*, Paris, INRP, p. 103-129.
- SZAJDA-BOULANGER Liliane (2005), *Écriture et rapport à l'écriture des élèves de SEGPA*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation (sous la direction d'Yves Reuter), soutenue le 14 octobre 2005, université Charles-de-Gaulle, Lille 3.
- TARDIF Maurice, LESSARD Claude (1999) *Le travail enseignant au quotidien. Expériences, interaction humaine et dilemmes professionnels*, Bruxelles, De Boeck.
- TAUVERON Catherine (1996) « Des "pratiques d'évaluation" aux "pratiques de révision" : quelle place pour l'écriture littéraire ? », *Repères* n° 13, *Lecture et écriture littéraires à l'école*, 1996, Paris, INRP, p. 191-210.

- TAUVERON Catherine (1998) « Pour une lecture littéraire du littéraire à l'école », dans AMREIN M. coord. (1998) *Lire des textes littéraires au cycle III*, Clermont-Ferrand, CRDP d'Auvergne, p. 57-58.
- TAUVERON Catherine (1999a) « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », *Repères* n° 19, *Comprendre et interpréter les textes à l'école*, Paris, INRP, p. 9-38.
- TAUVERON Catherine (1999b) « Des enfants de 6 à 10 ans en quête de sens », *Enjeux* n° 46, *Comprendre, interpréter, décrire... les textes littéraires*, Namur, CEDOCEF, p. 5-25.
- TAUVERON Catherine (2001) « Approches de la littérature à l'école élémentaire », dans Fourtanier, Langlade, Rouxel (2001), p. 127-131.
- TAUVERON Catherine (2002) « L'écriture littéraire : une relation dialectique entre intention artistique et attention esthétique », *Repères* n° 26-27, *L'Écriture et son apprentissage à l'école élémentaire*, Paris, INRP, p. 203-215.
- TAUVERON Catherine dir. (2002) *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*, Paris, Hatier.
- TAUVERON Catherine, SÈVE Pierre (1999) « Interpréter, comprendre, apprécier la littérature dans et par la confrontation des textes. Trois lectures en réseau à l'école », *Repères* n° 19, *Comprendre et interpréter les textes à l'école*, Paris, INRP.
- TAUVERON Catherine, SÈVE Pierre (2005) *Vers une écriture littéraire. Ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM2*, Paris, Hatier.
- TERWAGNE Serge, VANHULLE Sabine, LAFONTAINE Annette (2001) *Les Cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble*, Bruxelles, De Boeck.
- TESTANIÈRE Jacques (1989) « Le PCF et la pédagogie Freinet (1950-1954) », dans Clanché, Testanière dir. (1989), p. 63-83.
- Textuel* n° 20, *Expliquer-Commenter*, 1987, Paris VII.
- THÉRIEN Michel (1996) « Didactique de la littérature et constitution de l'objet didactique », dans Raïsky, Caillot éd. (1996), p. 97-112.
- THÉRIEN Michel (1997) « De la définition du littéraire et des œuvres à proposer aux jeunes », dans Noël-Gaudreault dir. (1997), p. 19-31.
- THIBAUDET Albert (1925) *Le Liseur de romans*, Paris, Editions G. Crès et cie.
- THIBEAUDEAU Jean (1971) « Notes sur quelques manuels de littérature française », *Littérature/Science/Ideologie* n° 1, *L'Enseignement de la littérature*, Paris, DLP Imp., p. 6-9.
- THIESSE Anne-Marie, MATHIEU Hélène (1981) « Déclin de l'âge classique et naissance des classiques », *Littérature* n° 42, *L'Institution littéraire*, mai 1981, Paris, Larousse, p. 89-108.
- TODOROV Tzvetan (1978) *Les Genres du discours*, Paris, Seuil.
- TODOROV Tzvetan (1968/1973) *Qu'est-ce que le structuralisme ? 2. Poétique*, Paris, Seuil, Collection « Points ».
- TODOROV Tzvetan (1987) *La notion de littérature et autres essais*, Paris, Seuil, Collection « Points ».
- VAN DER MAREN Jean-Marie (1996/2004) *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Bruxelles, De Boeck.
- VAN DER MAREN Jean-Marie (1999/2003) *La Recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck.
- VARGAS Claude (2004) « La création des savoirs à enseigner en grammaire : de la recomposition à la reconfiguration », dans Vargas dir. (2004), p. 35-48.
- VARGAS Claude dir. (2004) *Langue et étude de la langue. Approches linguistiques et didactiques*, Actes du colloque international de l'IUFM d'Aix-Marseille, 4-6 juin 2003, Publications de l'université de Provence.

- VECK Bernard dir. (1988) *Production de sens. Lire/écrire en classe de seconde*, Paris, INRP.
- VECK Bernard dir. (1990) *Trois savoirs pour une discipline : histoire littéraire, rhétorique, argumentation*, Paris, INRP.
- VECK Bernard dir. (1994) *La culture littéraire au lycée : des humanités aux méthodes*, Paris, INRP.
- VECK Bernard, ROBERT-LAZÈS Catherine, ROBERT Marc (1996) *Français au baccalauréat. Observatoire des listes d'oral. Session 1996*, Paris, INRP.
- VERDÈS-LEROUX Jeannine (1983) *Au service du Parti. Le parti communiste, les intellectuels et la culture (1944-1956)*, Paris, Fayard-Minuit.
- VERGNIOUX Alain (2001) « Le texte libre dans la pédagogie Freinet », *Repères* n° 23, *Les pratiques extrascolaire de lecture et d'écriture des élèves*, Paris, INRP, p. 151-167.
- VERNET Max (1970) « De l'explicateur de texte », *Le Français aujourd'hui*, n° 11, octobre 1970, Paris, AFEF, p. 20-28.
- VERNIER France (1977) *L'Écriture et les textes*, Paris, Éditions sociales.
- VERRET Michel (1975) *Le Temps des études*, Paris, Librairie Honoré Champion.
- VERRIER Jean (1974) « La poésie à l'école », *Langue française* n° 23, *Poétique du vers français*, septembre 1974, Paris, Larousse, p. 108-118.
- VERRIER Jean (1977) « La ficelle » dans *Poétique* n° 30, *Enseignements*, avril 1977, Paris, Seuil, p. 200-208.
- VERRIER Jean (1982) « Pour une pédagogie de la réception », *Enjeux* n° 1, septembre 1982, Bruxelles, Labor-Nathan, p. 106-115.
- VERRIER Jean (1991) « Sept questions à propos de l'enseignement de la littérature », *La Lettre de la DFLM* n° 8, Paris, DFLM, p. 15-17.
- VERRIER Jean (2001a) « La communauté : convergences », avant propos à FOURTANIER, LANGLADE, ROUXEL éd. (2001), p. 13.
- VERRIER Jean (2001b) « Perspectives », conclusion de FOURTANIER, LANGLADE, ROUXEL éd. (2001), p. 159-163.
- VEYRAC (2001) « Aperçu de la variété des fonctions des consignes dans le monde du travail », *Pratiques* n° 111-112, *Les textes de consignes*, Metz, CRESEF, p. 77-92.
- VIALA Alain (1985) *Naissance de l'écrivain* Paris, Minuit.
- VIALA Alain (1987) « L'enjeu en jeu, rhétorique du lecteur et lecture littéraire », dans Picard éd. (1987), p. 15-31.
- VIALA Alain (2000) « Question de programmes : éléments d'histoire et perspectives », dans Jarrety dir. (2000), p. 163-177.
- VIGNER Gérard (1979) *Lire, du texte au sens. Éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*, Paris, CLE international.
- VINCENT Guy dir. (1994) *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- VINCENT Guy, LAHIRE Bernard, THIN Daniel (1994) « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », dans Vincent dir. (1994), p. 11-48.
- VINCENT Hubert (à paraître) « Marcel Gauchet, l'école et la philosophie », *Les Cahiers philosophiques* n° 109, Paris, CNDP.
- VOURZAY Marie-Hélène (1999) « La construction énonciative des IO de l'école primaire (1882-1992) », dans Petitjean, Privat dir. (1999), p. 11-22.
- VYGOTSKI Lev Semionovich (1934/1985) *Pensée et langage*, Paris, Éditions sociales.
- WATZLAWICK Paul (1981/1988) *L'Invention de la réalité. Contributions au constructivisme*, Paris, Seuil
- WEINLAND K. (1999) « Instructions officielles : évolution et refondation », *Pratiques* n° 107-108, *Les Nouveaux programmes du lycée*, Metz, CRESEF, décembre 2000, p. 42-46.

- WHITE Brian Francis (1990) *Writing before reading : its effects upon discussion and understanding of text*, Ph. D. University of Wisconsin-Madison.
- YERLÈS Pierre (1991) « Opérateurs d'un "art de faire didactique" », dans JONNAERT Philippe éd. (1991) *Les didactiques. Similitudes et spécificités*, Actes du colloque pour le 150<sup>e</sup> anniversaire de l'école normale libre de Braine-le-Comte, Bruxelles, Plantyn, p. 108-115.
- YERLÈS Pierre (1997) « Enseigner la littérature : pour une axiomatique spécifique », dans Collès, Dezutter, Dufays, Lits, Ronveaux, Sohier dir. (1997), p. 296-306.
- YERLÈS Pierre, LITS Marc (1992) « Pour une didactique de la littérature », *Dialogues et cultures*, n° 36, juillet 1992, p. 107-118.
- ZAKHARTCHOUK Jean-Michel (2000) « Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique », *Repères* n° 22, p. 61-81.
- ZAY Danièle, BOURDONCLE Raymond (1995) « Le système français de formation des enseignants », dans Sander T. éd. (1995), p. 206-236.
- ZUPPINGER Renaud (1980) « Concept figé et notion dynamique dans le structuralisme français », dans ZUPPINGER éd. (1980, p. 26-31).
- ZUPPINGER Renaud éd. (1980) *Théorie de la littérature et enseignement*, Paris, Université de Paris VIII-Vincennes, Groupe de recherche en narratologie.

## Travaux personnels

- CAUTERMAN Marie-Michèle, DAUNAY Bertrand (1994) « Cohérence et improvisation », *Recherches* n° 20, *Enseignement et cohérence*, Lille, AFEF, 1994-1, p. 31-41.
- CAUTERMAN Marie-Michèle, DAUNAY Bertrand (1997) « Production d'écrits et réflexion sur la langue. Quelques démarches sur les temps verbaux », *Recherches* n° 26, *Langue*, Lille, ARDPF, 1997-1, p. 111-132. .... [doc. 6]
- CAUTERMAN Marie-Michèle, DAUNAY Bertrand (2001) Rapport d'enquête « La cohérence de la formation des PLC2 de lettres », IUFM Nord – Pas-de-Calais, 38 pages.
- CAUTERMAN Marie-Michèle, DAUNAY Bertrand, COGET Clémence, DENIZOT Nathalie, VANDERKELEN Brigitte (2004) *Rapport de recherche « Construction d'un "objet didactique" : l'écriture d'invention au collège et au lycée »*, recherche R/RIU/03/04 (2002-2004), IUFM Nord – Pas-de-Calais, 117 pages. .... [DOC. C]
- CAUTERMAN Marie-Michèle, DAUNAY Bertrand, FABÉ Denis, SUFFYS Séverine (1996) « Les mutations d'un exercice de grammaire », *Recherches* n° 24, *Fabriquer des exercices*, Lille, AFEF, 1996-1, p. 145-163..... [doc. 5]
- DARRAS Francine, DAUNAY Bertrand, DELCAMBRE Isabelle, VANSEVEREN Marie-Pierre (1994) *Apprentissages de la dissertation*, Lille, CRDP, 312 pages.
- DAUNAY Bertrand (1988a) « Aimez-vous l'argumentation en sixième ? », *Recherches* n° 9, *Argumentation*, Lille, AFEF, 1988-2, p. 10-15.
- DAUNAY Bertrand (1988b) « Les sujets dits d'imagination au brevet des collèges », *Recherches* n° 8, Lille, *Récit*, AFEF, 1988-1, p. 117-120.
- DAUNAY Bertrand (1989) « La lecture du schéma en sixième », *Spirale* n° 2, *Images*, Lille, École Normale, 1989, p. 27-54.
- DAUNAY Bertrand (1990a) « Le schéma, de l'outil d'apprentissage à l'apprentissage de l'outil » *Innovations* n° 17, Lille, CRDP, 1990, p. 53-70.
- DAUNAY Bertrand (1990b) « Le texte explicatif en cours de français. Note sur l'usage d'un objet didactique », *Recherches* n° 13, *Expliquer*, Lille, AFEF, 1990-2, p. 61-66..... [doc. 1]
- DAUNAY Bertrand (1993a) « De l'écriture palimpseste à la lecture critique. Le commentaire de texte du collège au lycée », *Recherches* n° 18, *L'Élève, la littérature*, Lille, AFEF, 1993-1, p. 93-130. .... [doc. 2]
- DAUNAY Bertrand (1993b) « Les questions de compréhension au brevet des collèges. Fonctionnement et fonction d'un type spécifique de métatexte », *Recherches* n° 19, *Comprendre*, Lille, AFEF, 1993-2, p. 101-120. .... [doc. 3]
- DAUNAY Bertrand (1994) « L'évaluation des dissertations. Digressions sur une pratique », *Recherches* n° 21, *Pratiques d'évaluation*, Lille, AFEF, 1994-2, p. 55-71. .... [doc. 4]
- DAUNAY Bertrand (1996) « Les questions de compréhension : un outil ou un obstacle pour l'apprentissage de la compréhension ? », *Recherches* n° 25, *Lecture*, Lille, ARDPF, 1996-2, p. 215-221.
- DAUNAY Bertrand (1997a) « La paraphrase du bijou » (2<sup>e</sup> rencontres internationales du bijou contemporain, « Expérimenter le bijou : les autres et nous », 12 avril au 12 mai 1996, Strasbourg), *Actes des rencontres*, Corpus scriptum, Strasbourg, 1997, p. 49-60 (traduction en espagnol de Laure GRANDPERRIN)
- DAUNAY Bertrand (1997b) « Comprendre, interpréter, s'approprier le bijou » (3<sup>e</sup> symposium international du bijou contemporain, « S'approprier le bijou : apprendre et comprendre » des 27 et 28 juin 1997, Strasbourg), *Actes du symposium*, Ars ornata Europeana, Strasbourg, 1997, p. 23-40 (traduction en anglais de Susan JACQUET)
- DAUNAY Bertrand (1997c) « La paraphrase dans le commentaire de texte littéraire », *Pratiques* n° 95, *La lecture littéraire en 3<sup>e</sup>/2<sup>e</sup>*, Metz, CRESEF, 1997, p. 97-124. .... [doc. 7]



- DAUNAY Bertrand (1997d) « La dictée à l'enseignant. Un dispositif efficace de la maternelle à l'université ? », *Recherches* n° 27, *Dispositifs d'apprentissage*, Lille, ARDPF, 1997-2, p. 223-240..... [doc. 8]
- DAUNAY Bertrand (1998) « Paraphrase et commentaire littéraire au lycée », dans DOLZ J., MEYER J.-C. dir. (1998) *Activités métalangagières et enseignement du français. Actes des journées d'étude en didactique du français* (Cartigny, 28 février, 1<sup>er</sup> mars 1997), Berne, Peter Lang, p. 221-235.....[doc. 9]
- DAUNAY Bertrand (1999a) « La paraphrase dans les Instructions officielles depuis un siècle », dans PETITJEAN André, PRIVAT Jean-Marie dir. (1999) *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels. Actes du colloque de Metz [3-6 décembre 1997]*, Metz, Université de Metz, Collection « Didactique des textes », p. 193-213..... [doc. 10]
- DAUNAY Bertrand (1999b) « La “lecture littéraire” : les risques d'une mystification », *Recherches* n° 30, *Parler des textes*, Lille, ARDPF, 1999-1, p. 29-59. .... [doc. 11]
- DAUNAY Bertrand (1999c) Synthèse des ateliers des journées d'étude de l'IUFM Nord – Pas-de-Calais des 1<sup>er</sup> et 2 décembre 1999 : « L'oral : outil et objet d'apprentissage dans la classe de français », *Actes des journées d'étude*, Lille, IUFM, 2000, p. 61-70.
- DAUNAY Bertrand (1999d) *La Paraphrase dans l'approche scolaire des textes littéraires (étude didactique)*, Thèse de doctorat, Lille, Université Charles de Gaulle-Lille 3.
- DAUNAY Bertrand (2000a) « Commenter le texte descriptif au lycée », *Enjeux* n° 47/48, *La description*, Namur, CEDOCEF, 2000, p. 103-120.
- DAUNAY Bertrand (2000b) « L'oral au rapport ! Ou comment l'Institution s'empare de l'oral », *Recherches* n° 33, *Oral*, Lille, ARDPF, 2000-2, p. 7-27..... [doc. 12]
- DAUNAY Bertrand (2002a) *Éloge de la paraphrase*, Saint-Denis, Presses Universitaires de Vincennes, 174 pages. .... [DOC. A]
- DAUNAY Bertrand (2002b) *La paraphrase dans l'enseignement du français*, Neuchâtel, Peter Lang, 250 pages. .... [DOC. B]
- DAUNAY Bertrand (2002c) « Le lecteur distant. Positions du scripteur dans l'écriture du commentaire », *Pratiques* n° 113-114, *Images du scripteur et rapport à l'écriture*, Metz, CRESEF, 2002, p. 135-153. .... [doc. 14]
- DAUNAY Bertrand (2002d) « Types d'écrits et modes de production. Normes, représentation, attentes institutionnelles. Synthèse critique », *Enjeux* n° 53, *L'Écrit dans l'enseignement supérieur I. Actes du colloque de Bruxelles (23-25 janvier 2002)*, Namur, CEDOCEF, mars 2002, p. 213-218. .... [doc. 15]
- DAUNAY Bertrand (2002e) « Les difficultés de lecture au collège : quelques interrogations », *Recherches* n° 36, *Difficultés de lecteurs*, Lille, ARDPF, 2002-1, p. 51-69.
- DAUNAY Bertrand (2002f) Note de lecture de J. PICOCHÉ, J.-C. ROLLAND, *Dictionnaire du français usuel. 15000 mots utiles en 442 articles*, De Boeck Duculot, 2002, 1064 pages, *La lettre de la DFLM* n° 30, Lille, DFLM, p. 38-40.
- DAUNAY Bertrand (2003a) « La perception des stagiaires » (journée d'étude de l'IUFM Nord – Pas-de-Calais « Les approches transversales et disciplinaires dans la construction des compétences professionnelles de l'enseignant du second degré », 27 mars 2003), *Actes de la journée d'étude*, Lille, IUFM, p. 27-30.
- DAUNAY Bertrand (2003b) « L'écriture d'invention au lycée et l'identité du “français” comme discipline », dans JAUBERT M., REBIÈRE M., BERNIÉ J.-P. éd (2003) *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement. Actes du colloque pluridisciplinaire international*, CDROM, Bordeaux, IUFM d'Aquitaine..... [doc. 16]
- DAUNAY Bertrand (2003c) « Les liens entre écriture d'invention et écriture métatextuelle dans l'histoire de la discipline. Quelques interrogations » (quatrième rencontres internationales des chercheurs en didactique de la littérature, IUFM d'Aix-en Provence, 22 et 23 mai 2003), dans *Enjeux* n° 57, *Littérature et écriture d'invention*, Namur,

- CEDOCEF, Septembre 2003, p. 9-24 et dans *Skholê*, revue de l'IUFM d'Aix-Marseille, hors-série n° 1, 2004, p. 31-39..... [doc. 17]
- DAUNAY Bertrand (2003d) « Les discours sur l'écriture d'invention et les frontières de la discipline », *Recherches* n° 39, *Écriture d'invention*, Lille, ARDPF, 2003-2, p. 39-68.
- DAUNAY Bertrand (2004a) « Les mémoires professionnels entre récit et théorie », dans DUFAYS J.-L., THYRION F. éd. (2004) *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants. Actes du séminaire et des journées d'étude organisés par le CEDILL (UCL) et Théodile (Lille III) en 2001-2002*, Presses Universitaires de Louvain, p. 195-212.....[doc. 18]
- DAUNAY Bertrand (2004b) « L'infini processus de disqualification du lecteur ou contre une didactique bathmologique », dans ROUXEL A., LANGLADE G. dir. (2004) *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature* [Actes du colloque organisé par l'université Rennes 2 et l'IUFM de Bretagne, 29-31 janvier 2004], Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 233-243. .... [doc. 19]
- DAUNAY Bertrand (2004c) « Apprentissage du discours indirect libre et écriture d'invention », *Pratiques* n° 123-124, *Polyphonie*, Metz, CRESEF, p. 213-248..... [doc. 20]
- DAUNAY Bertrand (2004d) « Paroles d'élèves de lycée sur la paraphrase en cours de français », *Spirale* n° 33, *Le travail scolaire*, Villeneuve d'Ascq, Université Charles de Gaulle – Lille 3, p. 27-37.
- DAUNAY Bertrand (2004e) « Réécriture et paraphrase. Contribution à une histoire des pratiques d'écriture scolaire », *Le Français aujourd'hui* n° 144, *Réécritures*, Paris, AFEF, p. 25-31.
- DAUNAY Bertrand (2004f) « Traces d'apprentissage : que reste-t-il d'une séquence didactique ? », *Recherches* n° 41, *Traces*, 2004-2, p. 141-170.
- DAUNAY Bertrand (2005a) Articles « Commentaire littéraire » et « Composition française », dans CHAMPY Philippe, ÉTÉVÉ Christiane dir., *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 3<sup>e</sup> édition, Paris, Retz.
- DAUNAY Bertrand (2005b) « Le décroisement : un enjeu de la discipline ? », *Recherches* n° 43, *Enjeux de l'enseignement du français*, Lille, ARDPF, p. 139-150.
- DAUNAY Bertrand (2005c) Note de lecture de J.-L. CHISS, J. DAVID, Y. REUTER dir. (2005), *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck et de J.-L. DUFAYS, L. GEMENNE, D. LEDUR (2005), *Pour une lecture littéraire. Histoire, théorie, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck, *Recherches* n° 43, *Enjeux de l'enseignement du français*, Lille, ARDPF, p. 205-208.
- DAUNAY Bertrand (2005d) « Les ambiguïtés des textes officiels sur l'écriture d'invention », *Pratiques* n° 127-128, *L'Écriture d'invention*, Metz, CRESEF, p. 17-30..... [doc. 22]
- DAUNAY Bertrand (2006a) « Écrire d'abord. L'expérimentation d'un principe didactique », dans FALARDEAU Érick, FISHER Carole, SIMARD Claude, SORIN Noëlle éd. (2006) *Le français : discipline plurielle ou transversale ?* [Actes du 9<sup>e</sup> colloque international de l'AIRDF, Québec, 26-28 août 2004], Québec, Presses de l'Université Laval, p. 185-202... [doc. 24]
- DAUNAY Bertrand (2006b) « Lecture littéraire et disqualification scolaire » (journée d'étude « Réception des textes et classe de littérature », IUFM de Lyon, 13 octobre 2004), *Lidil* n° 33, *La Réception des textes littéraires. Une didactique en construction* [Actes de la journée d'étude « Réception des textes et classe de littérature », IUFM de Lyon, 13 octobre 2004], Grenoble, LIDILEM, p. 19-35. .... [doc. 25]
- DAUNAY Bertrand (2006c) « Évaluer les traces des apprentissages d'élèves dans le cadre d'une expérimentation », dans LECLERCQ Véronique, REUTER Yves coord., *Cahiers d'études du CUEEP* n° 57, *L'Évaluation : regards croisés en didactiques* [Actes de la journée d'étude Théodile (Lille 3) – Trigone (Lille 1), 11 mars 2005], Lille, USTL-CUEEP, p. 71-81. .... [doc. 26]
- DAUNAY Bertrand (2006d) « Des voix dans le texte. Le discours indirect libre », dans CLERMONT Philippe, SCHNEIDER Anne dir. (2006), *Écoute mon papyrus*.

- Littératures, Oral et Oralité* [Actes des sixièmes rencontres internationales des chercheurs en didactique de la littérature, Université Marc Bloch de Strasbourg, 7 et 8 avril 2005], Strasbourg, SCÉREN-CRDP d'Alsace, p. 39-50..... [doc. 27]
- DAUNAY Bertrand (2006e) « Langue et métalangage : comparaison des compétences dans deux écoles aux modes de travail pédagogique différents », dans REUTER Y. *dir.*, *Effets d'un mode de travail pédagogique « Freinet » en REP*, Recherche R/RIU/011, (2004-2006), IUFM Nord – Pas-de-Calais, p. 87-103.
- DAUNAY Bertrand (2006f) « Écrire d'abord. Étude comparative selon les milieux d'enseignement », dans LEBRUN Marlène *éd.* (2006) *Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage : difficultés et résistances* [Actes du colloque international à l'IUFM d'Aix-Marseille, 20-22 octobre 2005, édités en ligne : <http://www.fse.ulaval.ca/litactcolaix/>]..... [doc. 28]
- DAUNAY Bertrand (2006g) « L'ethos militant de Jean-Maurice Rosier », *Enjeux* n° 66, *Enseignement et engagement. Hommage à Jean-Maurice Rosier*, Namur, CEDOCEF, p. 45-58..... [doc. 29]
- DAUNAY Bertrand (à paraître a) « The Evolution of the French Field of *Didactique de l'écrit* : Theorizing the Teaching Practices of Writing in the Disciplines », dans REUTER Y., DONAHUE C. (à paraître) *Disciplines, Language, Activities, Cultures : Perspectives On Teaching And Learning In Higher Education From France And The United States*, Kluwer Academic Publishers, Amsterdam. .... [doc. 30]
- DAUNAY Bertrand (à paraître b) « La subjectivité restreinte du lecteur scolaire » (séminaire du CELAM – Université Rennes 2, 9 décembre 2004), à paraître dans *Le Français aujourd'hui* n° 157, *Sujet lecteur, sujet scripteur : quels enjeux pour la didactique ?*, Paris, AFEF.
- DAUNAY Bertrand (2007) Articles « Activités, pratiques », « Apprentissage », « Communauté discursive », « Didactique comparée », « Noosphère », « Programmation didactique », « Rapport à », « Système didactique », dans REUTER Y. *dir.* (2007) *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck.
- DAUNAY Bertrand, DELCAMBRE Isabelle (2006) « Les rituels en maternelle : genre scolaire ou disciplinaire ? », *Cahiers Théodile* n° 7, Villeneuve d'Ascq, Université Charles de Gaulle – Lille 3, p. 27-42.
- DAUNAY Bertrand, DELCAMBRE Isabelle, MARGUET Sébastien, SAUVAGE Catherine (1995) « Pratiques d'oral dans le travail de groupe », *Recherches* n° 22, *Parler*, Lille, AFEF, 1995-1, p. 169-203.
- DAUNAY Bertrand, MARGUET Sébastien, SAUVAGE Catherine (1996) « Le travail en groupes en lycée : le rôle des interactions verbales dans l'apprentissage de la lecture méthodique », *Le Français aujourd'hui* n° 113, *Interactions : dialoguer, communiquer*, Paris, AFEF, 1996, p. 102-109.
- DAUNAY Bertrand, DENIZOT Nathalie (1995) « Souvenirs d'oral : oraux de l'épreuve anticipée de français du baccalauréat », *Recherches* n° 22, *Parler*, Lille, AFEF, 1995-1, p. 43-58.
- DAUNAY Bertrand, DENIZOT Nathalie (à paraître) « Le récit, objet disciplinaire ? », *Pratiques* n° 133-134, *Récits et disciplines scolaires*, Metz, CRESEF..... [doc. 31]
- DAUNAY Bertrand, DUFAYS Jean-Louis (à paraître) « Méthodes de recherche en didactique de la littérature », *Lettre de l'AIRDF* n° 40, Namur. .... [doc. 32]
- DAUNAY Bertrand, HASSAN Rouba, LEPEZ Brigitte, MORISSE Martine (2006) *Les écrits professionnels des enseignants : approche didactique*, rapport de recherche BQR – Lille 3.
- DAUNAY Bertrand, LEGRAND Guy *dir.* (2003) *Cahiers Théodile* n° 7, Villeneuve d'Ascq, Université Charles de Gaulle – Lille 3.

- DAUNAY Bertrand, LUSETTI Michèle (1987) « “Figurez-vous...” Deux types d’écrits scolaires : consignes et évaluation », *Recherches* n° 6, *Évaluer*, Lille, AFEF, 1987-2, p. 47-88, reproduit dans *Recherches* n° 21, *Pratiques d’évaluation*, Lille, ARDPF, 1994-2, p. 161-188.
- DAUNAY Bertrand, LUSETTI Michèle (1988a) « Le schéma narratif », *Recherches* n° 8, *Récit*, Lille, AFEF, 1988-1, p. 97-104.
- DAUNAY Bertrand, LUSETTI Michèle (1988b) « Les Ailes du récit », *Recherches* n° 8, *Récit*, Lille, AFEF, 1988-1, p. 19-62.
- DAUNAY Bertrand, LUSETTI Michèle (1990) « Le texte explicatif en sixième », *Recherches* n° 13, *Expliquer*, Lille, AFEF, 1990-2, p. 113-148.
- DAUNAY Bertrand, PETITJEAN André dir. (2005) *Pratiques* n° 127-128, *L’Écriture d’invention*, Metz, CRESEF.
- DAUNAY Bertrand, REUTER Yves (2002) « Les rapports à l’écriture d’étudiants de Sciences de l’Éducation. Étude exploratoire à partir d’un corpus de souvenirs sollicités » (4<sup>e</sup> congrès international de l’AECSE, 5-8 septembre 2001, Lille), dans *Cahiers Théodile* n° 2, Villeneuve d’Ascq, Université Charles de Gaulle – Lille 3, 2002, p. 3-38. .... [doc. 13]
- DAUNAY Bertrand, REUTER Yves (2004) « Souvenirs de lecture-écriture d’étudiants en formation », *Repères* n° 30, *Pratiques langagières en formation*, Paris, INRP, p. 167-186. .... [doc. 21]
- DAUNAY Bertrand, REUTER Yves dir. (2003) *Cahiers Théodile* n° 4, Villeneuve d’Ascq, Université Charles de Gaulle – Lille 3.
- DAUNAY Bertrand, REUTER Yves dir. (2005) *Repères* n° 32, *L’Évaluation en didactique du français. Résurgence d’une problématique*, Paris, INRP.
- DAUNAY Bertrand, SUFFYS Séverine (1996) « Langues anciennes : didactique nouvelle ? » (journée d’étude de l’IUFM Nord – Pas-de-Calais, « Bilan et perspective de la Recherche », 3 mai 1996), dans *Bilan et perspectives de la recherche à l’IUFM Nord – Pas-de-Calais*, IUFM-DRD, 1997, p. 28-30.
- DAUNAY Bertrand, SUFFYS Séverine dir. (1997) *Apprentissages et langues anciennes*, Lille, CRDP, 310 pages.
- DAUNAY Bertrand (2005a) Articles « Commentaire littéraire » et « Composition française », dans CHAMPY Philippe, ÉTÉVÉ Christiane dir., *Dictionnaire encyclopédique de l’éducation et de la formation*, 3<sup>e</sup> édition, Paris, Retz.
- DELCAMBRE Isabelle, DAUNAY Bertrand (2005) « Les rituels en maternelle. Comment décrire les pratiques des enseignants ? », dans PERRAUDEAU M., VINATIER I. coord. (2005) *Recherche et formation : former des enseignants-professionnels* [Actes du colloque de février 2005], CDRom, Nantes, IUFM des Pays de la Loire. .... [doc. 23]
- REUTER Yves, BÉCOUSSE Gérard, CARRA Cécile, COHEN-AZRIA Cora, DAUNAY Bertrand, DELCAMBRE Isabelle, FIALIP-BARATTE Martine, HASSAN-PILARTZ Rouba, JOVENET Anne-Marie, LAHANIER-REUTER Dominique, PAGONI Maria (2007) « Cinq ans de recherche : éléments pour un bilan provisoire, dans REUTER Y. dir. (2007) *Une école Freinet*, Paris, L’Harmattan, p. 245-255.
- TREIGNIER Jacques, DAUNAY Bertrand dir. (2004) *Repères* n° 30, *Pratiques langagières et formation des enseignants*, Paris, INRP.

## Classement des travaux personnels

Je reproduis ci-après la liste de mes travaux, *par ordre chronologique*, avec les diverses indexations que j'ai pu en faire – et dont j'ai fait usage dans ma note de synthèse. On trouvera donc, dans ce tableau, les entrées suivantes :

- *Titre* : signataires et titre de l'écrit ;
- *Date* : date de parution (et non de la réalisation, pour une communication par exemple) ;
- *N° doc.* : quand l'écrit est reproduit dans le dossier de texte, son numéro est indiqué (ou sa lettre pour les ouvrages) ;
- *Format* : trois formats possibles : article (A), communication (C), livre (L) – je compte comme livres les numéros de revue que j'ai codirigés ;
- *Visés par un CS* : sont signalés (par CS) les écrits visés par un comité scientifique ;
- *Littérature* : sont signalés (par Litt) les écrits traitant de littérature ;
- *Lecture-écriture* : trois possibilités : lecture (L) ; écriture (É) ; écriture et lecture (É-L) ; rien n'est indiqué quand l'écrit ne relève pas de ces problématiques ;
- *Exercice* : sont signalés (par E) les écrits présentant des exercices ;
- *Histoire* : sont signalés (par H) les écrits proposant une approche historique ;
- *Type de recherche* : sont répertoriées les différents types de recherche selon la banque de données DAF (cf. *supra*, p. 145) : recherche-action (A), descriptive (D), expérimentale (E), théorique (T) ;
- *Démarche* : c'est une spécification de l'item précédent, selon le même classement DAF (j'utilise les codes que j'ai adjoints à chaque démarche (cf. *supra*, p. 145).

Titre	Date	N° doc.	Format	Visés par un	Littérature	Lecture-écriture	Exercice	Histoire	Types de recherches	Démarche
DAUNAY Bertrand, LUSETTI Michèle (1987) « “Figurez-vous...” Deux types d’écrits scolaires : consignes et évaluation », <i>Recherches</i> n° 6, <i>Évaluer</i> , Lille, AFEF, 1987-2, p. 47-88, reproduit dans <i>Recherches</i> n° 21, <i>Pratiques d’évaluation</i> , Lille, ARDPF, 1994-2, p. 161-188.	1987		A			É-L	E		A	A1
DAUNAY Bertrand (1988a) « Aimez-vous l’argumentation en sixième ? », <i>Recherches</i> n° 9, <i>Argumentation</i> , Lille, AFEF, 1988-2, p. 10-15.	1988		A			L	E		A	A2
DAUNAY Bertrand (1988b) « Les sujets dits d’imagination au brevet des collèges », <i>Recherches</i> n° 8, Lille, <i>Récit</i> , AFEF, 1988-1, p. 117-120.	1988		A		Litt	É			D	D3
DAUNAY Bertrand, LUSETTI Michèle (1988a) « Le schéma narratif », <i>Recherches</i> n° 8, <i>Récit</i> , Lille, AFEF, 1988-1, p. 97-104.	1988		A		Litt	L	E		A	A2
DAUNAY Bertrand, LUSETTI Michèle (1988b) « Les Ailes du récit », <i>Recherches</i> n° 8, <i>Récit</i> , Lille, AFEF, 1988-1, p. 19-62.	1988		A		Litt	É	E		A	A2
DAUNAY Bertrand (1989) « La lecture du schéma en sixième », <i>Spirale</i> n° 2, <i>Images</i> , Lille, École Normale, 1989, p. 27-54.	1989		A			L	E		A	A1
DAUNAY Bertrand (1990a) « Le schéma, de l’outil d’apprentissage à l’apprentissage de l’outil » <i>Innovations</i> n° 17, Lille, CRDP, 1990, p. 53-70.	1990		A			L	E		A	A2
DAUNAY Bertrand (1990b) « Le texte explicatif en cours de français. Note sur l’usage d’un objet didactique », <i>Recherches</i> n° 13, <i>Expliquer</i> , Lille, AFEF, 1990-2, p. 61-66.	1990	01	A			L			A	A6
DAUNAY Bertrand, LUSETTI Michèle (1990) « Le texte explicatif en sixième », <i>Recherches</i> n° 13, <i>Expliquer</i> , Lille, AFEF, 1990-2, p. 113-148.	1990		A			É	E		A	A2

DAUNAY Bertrand (1993a) « De l'écriture palimpseste à la lecture critique. Le commentaire de texte du collège au lycée », <i>Recherches</i> n° 18, <i>L'Élève, la littérature</i> , Lille, AFEF, 1993-1, p. 93-130.	1993	02	A		Litt	É-L	E		T A	T8 A4
DAUNAY Bertrand (1993b) « Les questions de compréhension au brevet des collèges. Fonctionnement et fonction d'un type spécifique de métatexte », <i>Recherches</i> n° 19, <i>Comprendre</i> , Lille, AFEF, 1993-2, p. 101-120.	1993	03	A		Litt	L			T	T4
CAUTERMAN Marie-Michèle, DAUNAY Bertrand (1994) « Cohérence et improvisation », <i>Recherches</i> n° 20, <i>Enseignement et cohérence</i> , Lille, AFEF, 1994-1, p. 31-41.	1994		A			É-L	E		A	A2
DARRAS Francine, DAUNAY Bertrand, DELCAMBRE Isabelle, VANSEVEREN Marie-Pierre (1994) <i>Apprentissages de la dissertation</i> , Lille, CRDP, 312 pages.	1994		L			É	E		A T	A6 T3
DAUNAY Bertrand (1994) « L'évaluation des dissertations Digressions sur une pratique », <i>Recherches</i> n° 21, <i>Pratiques d'évaluation</i> , Lille, AFEF, 1994-2, p. 55-71.	1994	04	A				E		T A	T4 A2
DAUNAY Bertrand, DELCAMBRE Isabelle, MARGUET Sébastien, SAUVAGE Catherine (1995) « Pratiques d'oral dans le travail de groupe », <i>Recherches</i> n° 22, <i>Parler</i> , Lille, AFEF, 1995-1, p. 169-203.	1995		A			L			D	D4
DAUNAY Bertrand, DENIZOT Nathalie (1995) « Souvenirs d'oral : oraux de l'épreuve anticipée de français du baccalauréat », <i>Recherches</i> n° 22, <i>Parler</i> , Lille, AFEF, 1995-1, p. 43-58.	1995		A						A	A2
CAUTERMAN Marie-Michèle, DAUNAY Bertrand, FABÉ Denis, SUFFYS Séverine (1996) « Les mutations d'un exercice de grammaire », <i>Recherches</i> n° 24, <i>Fabriquer des exercices</i> , Lille, AFEF, 1996-1, p. 145-163.	1996	05	A			É-L	E		A	A2
DAUNAY Bertrand (1996) « Les questions de compréhension : un outil ou un obstacle pour l'apprentissage de la compréhension ? », <i>Recherches</i> n° 25, <i>Lecture</i> , Lille, ARDPF, 1996-2, p. 215-221.	1996		A			L	E		A	A4

DAUNAY Bertrand, MARGUET Sébastien, SAUVAGE Catherine (1996) « Le travail en groupes en lycée : le rôle des interactions verbales dans l'apprentissage de la lecture méthodique », <i>Le Français aujourd'hui</i> n° 113, <i>Interactions : dialoguer, communiquer</i> , Paris, AFEF, 1996, p. 102-109.	1996		A		Litt	L			T	T3
DAUNAY Bertrand, SUFFYS Séverine (1996) « Langues anciennes : didactique nouvelle ? » (journée d'étude de l'IUFM Nord – Pas-de-Calais, « Bilan et perspective de la Recherche », 3 mai 1996), dans <i>Bilan et perspectives de la recherche à l'IUFM Nord – Pas-de-Calais</i> , IUFM-DRD, 1997, p. 28-30.	1996		C						T	T3
CAUTERMAN Marie-Michèle, DAUNAY Bertrand (1997) « Production d'écrits et réflexion sur la langue. Quelques démarches sur les temps verbaux », <i>Recherches</i> n° 26, <i>Langue</i> , Lille, ARDPF, 1997-1, p. 111-132.	1997	06	A			É-L	E		A	A2
DAUNAY Bertrand (1997a) « La paraphrase du bijou » (2 <sup>e</sup> rencontres internationales du bijou contemporain, « Expérimenter le bijou : les autres et nous », 12 avril au 12 mai 1996, Strasbourg), <i>Actes des rencontres</i> , Corpus scriptum, Strasbourg, 1997, p. 49-60 (traduction en espagnol de Laure GRANDPERRIN)	1997		C							
DAUNAY Bertrand (1997b) « Comprendre, interpréter, s'approprier le bijou » (3 <sup>e</sup> symposium international du bijou contemporain, « S'approprier le bijou : apprendre et comprendre » des 27 et 28 juin 1997, Strasbourg), <i>Actes du symposium</i> , Ars ornata Europeana, Strasbourg, 1997, p. 23-40 (traduction en anglais de Susan JACQUET)	1997		C							
DAUNAY Bertrand (1997c) « La paraphrase dans le commentaire de texte littéraire », <i>Pratiques</i> n° 95, <i>La lecture littéraire en 3<sup>e</sup>/2<sup>e</sup></i> , Metz, CRESEF, 1997, p. 97-124.	1997	07	A	CS	Litt	L	E		T A	T8 A4
DAUNAY Bertrand (1997d) « La dictée à l'enseignant. Un dispositif efficace de la maternelle à l'université ? », <i>Recherches</i> n° 27, <i>Dispositifs d'apprentissage</i> , Lille, ARDPF, 1997-2, p. 223-240.	1997	08	A			É	E		A D	A4 D4
DAUNAY Bertrand, SUFFYS Séverine dir. (1997) <i>Apprentissages et langues anciennes</i> , Lille, CRDP, 310 pages.	1997		L			É-L	E		A T	A6 T3



DAUNAY Bertrand (1998) « Paraphrase et commentaire littéraire au lycée », dans DOLZ J., MEYER J.-C. dir. (1998) <i>Activités métalangagières et enseignement du français. Actes des journées d'étude en didactique du français</i> (Cartigny, 28 février, 1 <sup>er</sup> mars 1997), Berne, Peter Lang, p. 221-235.	1998	09	C	CS	Litt	L			T	T8
DAUNAY Bertrand (1999a) « La paraphrase dans les Instructions officielles depuis un siècle », dans PETITJEAN André, PRIVAT Jean-Marie dir. (1999) <i>Histoire de l'enseignement du français et textes officiels. Actes du colloque de Metz [3-6 décembre 1997]</i> , Metz, Université de Metz, Collection « Didactique des textes », p. 193-213.	1999	10	C	CS	Litt	L		H	D	D8
DAUNAY Bertrand (1999b) « La "lecture littéraire" : les risques d'une mystification », <i>Recherches</i> n° 30, <i>Parler des textes</i> , Lille, ARDPF, 1999-1, p. 29-59.	1999	11	A		Litt	L			T	T7
DAUNAY Bertrand (1999c) Synthèse des ateliers des journées d'étude de l'IUFM Nord – Pas-de-Calais des 1 <sup>er</sup> et 2 décembre 1999 : « L'oral : outil et objet d'apprentissage dans la classe de français », <i>Actes des journées d'étude</i> , Lille, IUFM, 2000, p. 61-70.	1999		A						D	D7
DAUNAY Bertrand (1999d) <i>La Paraphrase dans l'approche scolaire des textes littéraires (étude didactique)</i> , Thèse de doctorat, Lille, Université Charles de Gaulle – Lille 3.	1999		L	CS	Litt	L	E	H	D A T	D1 D3 D4 D8 A3 T2 T4 T7
DAUNAY Bertrand (2000a) « Commenter le texte descriptif au lycée », <i>Enjeux</i> n° 47/48, <i>La description</i> , Namur, CEDOCEF, 2000, p. 103-120.	2000		A	CS	Litt	L			D	D4
DAUNAY Bertrand (2000b) « L'oral au rapport ! Ou comment l'Institution s'empare de l'oral », <i>Recherches</i> n° 33, <i>Oral</i> , Lille, ARDPF, 2000-2, p. 7-27.	2000	12	A						T	T4
CAUTERMAN Marie-Michèle, DAUNAY Bertrand (2001) Rapport d'enquête « La cohérence de la formation des PLC2 de lettres », IUFM Nord – Pas-de-Calais, 38 pages.	2001		L							
DAUNAY Bertrand (2002a) <i>Éloge de la paraphrase</i> , Saint-Denis, Presses Universitaire de Vincennes, 174 pages.	2002	A	L	CS	Litt	L		H	D T	D1 D3 D4 D8 T2 T4 T7

DAUNAY Bertrand (2002b) <i>La paraphrase dans l'enseignement du français</i> , Neuchâtel, Peter Lang, 250 pages.	2002	B	L	CS	Litt	L	E	H	D A T	D1 D3 D4 D8 A3 T2 T4 T7
DAUNAY Bertrand (2002c) « Le lecteur distant. Positions du scripteur dans l'écriture du commentaire », <i>Pratiques</i> n° 113-114, <i>Images du scripteur et rapport à l'écriture</i> , Metz, CRESEF, 2002, p. 135-153.	2002	14	A	CS	Litt	L			T	T4
DAUNAY Bertrand (2002d) « Types d'écrits et modes de production. Normes, représentation, attentes institutionnelles. Synthèse critique », <i>Enjeux</i> n° 53, <i>L'Écrit dans l'enseignement supérieur I. Actes du colloque de Bruxelles (23-25 janvier 2002)</i> , Namur, CEDOCEF, mars 2002, p. 213-218.	2002	15	C	CS		É			D	D7
DAUNAY Bertrand (2002e) « Les difficultés de lecture au collège : quelques interrogations », <i>Recherches</i> n° 36, <i>Difficultés de lecteurs</i> , Lille, ARDPF, 2002-1, p. 51-69.	2002		A		Litt	L	E		T	T3
DAUNAY Bertrand (2002f) Note de lecture de J. PICOCHÉ, J.-C. ROLLAND, <i>Dictionnaire du français usuel. 15000 mots utiles en 442 articles</i> , De Boeck Duculot, 2002, 1064 pages, <i>La lettre de la DFLM</i> n° 30, Lille, DFLM, p. 38-40.	2002		A	CS						
DAUNAY Bertrand, REUTER Yves (2002) « Les rapports à l'écriture d'étudiants de Sciences de l'Éducation. Étude exploratoire à partir d'un corpus de souvenirs sollicités » (4 <sup>e</sup> congrès international de l'AECSE, 5-8 septembre 2001, Lille), dans <i>Cahiers Théodile</i> n° 2, Villeneuve d'Ascq, Université Charles de Gaulle – Lille 3, p. 3-38.	2002	13	C	CS		É	E		D	D4
DAUNAY Bertrand (2003a) « La perception des stagiaires » (journée d'étude de l'IUFM Nord – Pas-de-Calais « Les approches transversales et disciplinaires dans la construction des compétences professionnelles de l'enseignant du second degré », 27 mars 2003), <i>Actes de la journée d'étude</i> , Lille, IUFM, p. 27-30.	2003		C							

DAUNAY Bertrand (2003b) « L'écriture d'invention au lycée et l'identité du "français" comme discipline », dans JAUBERT M., REBIÈRE M., BERNIÉ J.-P. éd (2003) <i>Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement. Actes du colloque pluridisciplinaire international</i> , CDRom, Bordeaux, IUFM d'Aquitaine.	2003	16	C	CS	Litt	É			D	D3
DAUNAY Bertrand (2003c) « Les liens entre écriture d'invention et écriture métatextuelle dans l'histoire de la discipline. Quelques interrogations », <i>Enjeux</i> n° 57, <i>Littérature et écriture d'invention</i> [Actes partiels des quatrième rencontres internationales des chercheurs en didactique de la littérature, IUFM d'Aix-en Provence, 22 et 23 mai 2003], Namur, CEDOCEF, Septembre 2003, p. 9-24 et dans <i>Skholê</i> [Actes complets], revue de l'IUFM d'Aix-Marseille, hors-série n° 1, 2004, p. 31-39.	2003	17	C	CS	Litt	É		H	T D	T4 D8
DAUNAY Bertrand (2003d) « Les discours sur l'écriture d'invention et les frontières de la discipline », <i>Recherches</i> n° 39, <i>Écriture d'invention</i> , Lille, ARDPF, 2003-2, p. 39-68.	2003		A		Litt	É			D	D3
DAUNAY Bertrand, REUTER Yves dir. (2003) <i>Cahiers Théodile</i> n° 4, Villeneuve d'Ascq, Université Charles de Gaulle – Lille 3.	2003		L	CS		É				
CAUTERMAN Marie-Michèle, DAUNAY Bertrand, COGET Clémence, DENIZOT Nathalie, VANDERKELEN Brigitte (2004) <i>Construction d'un « objet didactique » : l'écriture d'invention au collège et au lycée</i> », rapport de recherche R/RIU/03/04 (2002-2004), IUFM Nord – Pas-de-Calais, 117 pages.	2004	C	L	CS	Litt	É	E	H	D E T	D1 D3 D4 D8 E2 T3 T4 T5
DAUNAY Bertrand (2004a) « Les mémoires professionnels entre récit et théorie », dans DUFAYS J.-L., THYRION F. éd. (2004) <i>Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants. Actes du séminaire et des journées d'étude organisés par le CEDILL (UCL) et Théodile (Lille III) en 2001-2002</i> , Presses Universitaires de Louvain, p. 195-212.	2004	18	C	CS		É			D	D4

DAUNAY Bertrand (2004b) « L'infini processus de disqualification du lecteur ou contre une didactique bathmologique », dans ROUXEL A., LANGLADE G. dir. (2004) <i>Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature</i> [Actes du colloque organisé par l'université Rennes 2 et l'IUFM de Bretagne, 29-31 janvier 2004], Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 233-243.	2004	19	C	CS	Litt	L		H	T D	T4 D8
DAUNAY Bertrand (2004c) « Apprentissage du discours indirect libre et écriture d'invention », <i>Pratiques</i> n° 123-124, <i>Polyphonie</i> , Metz, CRESEF, p. 213-248.	2004	20	A	CS	Litt	É	E	H	T D E	T2 T3 D8 E2
DAUNAY Bertrand (2004d) « Paroles d'élèves de lycée sur la paraphrase en cours de français », <i>Spirale</i> n° 33, <i>Le travail scolaire</i> , Villeneuve d'Ascq, Université Charles de Gaulle – Lille 3, p. 27-37.	2004		A	CS	Litt	É			D	D4
DAUNAY Bertrand (2004e) « Réécriture et paraphrase. Contribution à une histoire des pratiques d'écriture scolaire », <i>Le Français aujourd'hui</i> n° 144, <i>Réécritures</i> , Paris, AFEF, p. 25-31.	2004		A		Litt	É		H	D	D8
DAUNAY Bertrand (2004f) « Traces d'apprentissage : que reste-t-il d'une séquence didactique ? », <i>Recherches</i> n° 41, <i>Traces</i> , 2004-2, p. 141-170.	2004		A		Litt	É			E D	E2 D4
DAUNAY Bertrand, DENIZOT Nathalie (2004) « Construction d'un "objet didactique" : l'écriture d'invention au collège et au lycée », <i>Cahiers Théodile</i> n° 4, Villeneuve d'Ascq, Université Charles de Gaulle – Lille 3, p. 81-101.	2004		A	CS	Litt	É	E		T	T3
DAUNAY Bertrand, REUTER Yves (2004) « Souvenirs de lecture-écriture d'étudiants en formation », <i>Repères</i> n° 30, <i>Pratiques langagières en formation</i> , Paris, INRP, p. 167-186.	2004	21	A	CS		É	E		A D	A2 D4
DAUNAY Bertrand (2005a) Articles « Commentaire littéraire » et « Composition française », dans CHAMPY Philippe, ÉTÉVÉ Christiane dir., <i>Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation</i> , 3 <sup>e</sup> édition, Paris, Retz.	2005		L	CS	Litt	É-L		H		

DAUNAY Bertrand (2005b) « Le français et le décloisonnement », <i>Recherches</i> n° 43, <i>Enjeux de l'enseignement du français</i> , Lille, ARDPF, 2005-2, p. 139-150.	2005		A					H	T D	T3 D8
DAUNAY Bertrand (2005c) Note de lecture de J.-L. CHISS, J. DAVID, Y. REUTER <i>dir.</i> (2005), <i>Didactique du français. Fondements d'une discipline</i> , Bruxelles, De Boeck et de J.-L. DUFAYS, L. GEMENNE, D. LEDUR (2005), <i>Pour une lecture littéraire. Histoire, théorie, pistes pour la classe</i> , Bruxelles, De Boeck, <i>Recherches</i> n° 43, <i>Enjeux de l'enseignement du français</i> , p. 205-208.	2005		A		Litt	É-L				
DAUNAY Bertrand (2005d) « Les ambiguïtés des textes officiels sur l'écriture d'invention », <i>Pratiques</i> n° 127-128, <i>L'Écriture d'invention</i> , Metz, CRESEF, p. 17-30.	2005	22	A	CS	Litt	É			T	T4
DAUNAY Bertrand (2005e) « Le commentaire : exercice, genre, activité ? », <i>Cahiers Théodile</i> n° 5, Villeneuve d'Ascq, Université Charles de Gaulle – Lille 3, p. 49-61.	2005		A	CS	Litt	L		H	T D	T3 D8
DAUNAY Bertrand, PETITJEAN André <i>dir.</i> (2005) <i>Pratiques</i> n° 127-128, <i>L'Écriture d'invention</i> , Metz, CRESEF.	2005		L	CS	Litt	É				
DAUNAY Bertrand, REUTER Yves <i>dir.</i> (2005) <i>Repères</i> n° 32, <i>L'Évaluation en didactique du français. Résurgence d'une problématique</i> , Paris, INRP.	2005		L	CS						
DAUNAY Bertrand, VECK Bernard (2005) Article « Littérature », dans CHAMPY Philippe, ÉTÉVÉ Christiane <i>dir.</i> , <i>Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation</i> , 3 <sup>e</sup> édition, Paris, Retz.	2005		A	CS	Litt	L		H		
DELCAMBRE Isabelle, DAUNAY Bertrand (2005) « Les rituels en maternelle. Comment décrire les pratiques des enseignants ? » dans PERRAUDEAU Michel, VINATIER Isabelle <i>coord.</i> (2005) <i>Recherche et formation : former des enseignants-professionnels</i> [Actes du colloque de février 2005], CD Rom, Nantes, IUFM des Pays de la Loire.	2005	23	C	CS					D T	D4 T1

DAUNAY Bertrand (2006a) « Écrire d'abord. L'expérimentation d'un principe didactique », dans FALARDEAU Érick, FISHER Carole, SIMARD Claude, SORIN Noëlle éd. (2006) <i>Le français : discipline plurielle ou transversale ?</i> [Actes du 9 <sup>e</sup> colloque international de l'AIRDF, Québec, 26-28 août 2004], Québec, Presses de l'Université Laval, p. 185-202.	2006	24	C	CS	Litt	É	E		E	E2
DAUNAY Bertrand (2006b) « Lecture littéraire et disqualification scolaire », <i>Lidil</i> n° 33, <i>La Réception des textes littéraires. Une didactique en construction</i> [Actes de la journée d'étude « Réception des textes et classe de littérature », IUFM de Lyon, 13 octobre 2004], Grenoble, LIDILEM, p. 19-35.	2006	25	C	CS	Litt	L		H	D T	D8 T4
DAUNAY Bertrand (2006c) « Évaluer les traces des apprentissages d'élèves dans le cadre d'une expérimentation », dans LECLERCQ Véronique, REUTER Yves coord., <i>Cahiers d'études du CUEEP</i> n° 57, <i>L'Évaluation : regards croisés en didactiques</i> [Actes de la journée d'étude Théodile (Lille 3) – Trigone (Lille 1), 11 mars 2005], Lille, USTL-CUEEP, p. 71-81.	2006	26	C	CS	Litt	É			E D	E2 D4
DAUNAY Bertrand (2006d) « Des voix dans le texte. Le discours indirect libre », dans CLERMONT Philippe, SCHNEIDER Anne dir. (2006), <i>Écoute mon papyrus. Littératures, Oral et Oralité</i> [Actes des sixièmes rencontres internationales des chercheurs en didactique de la littérature, Université Marc Bloch de Strasbourg, 7 et 8 avril 2005], Strasbourg, SCÉREN-CRDP d'Alsace, p. 39-50.	2006	27	C	CS	Litt	É		H	D E	D6 D8 E2
DAUNAY Bertrand (2006e) « Langue et métalangage : comparaison des compétences dans deux écoles aux modes de travail pédagogique différents », dans REUTER Y. dir., <i>Effets d'un mode de travail pédagogique « Freinet » en REP</i> , Recherche R/RIU/011, (2004-2006), IUFM Nord – Pas-de-Calais, p. 87-103.	2006		A						E D	E2 D4

DAUNAY Bertrand (2006f) « Écrire d'abord. Étude comparative selon les milieux d'enseignement », dans LEBRUN Marlène éd. (2006) <i>Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage : difficultés et résistances</i> [Actes du colloque international à l'IUFM d'Aix-Marseille, 20-22 octobre 2005, édités en ligne : <a href="http://www.fse.ulaval.ca/litactcolaix/">http://www.fse.ulaval.ca/litactcolaix/</a> ]	2006	28	C	CS	Litt	É			D E	D6 E2
DAUNAY Bertrand (2006g) « L'ethos militant de Jean-Maurice Rosier », <i>Enjeux</i> n° 66, <i>Enseignement et engagement. Hommage à Jean-Maurice Rosier</i> , Namur, CEDOCEF, p. 45-58.	2006	29	A	CS	Litt				D	D2
DAUNAY Bertrand, DELCAMBRE Isabelle (2006) « Les rituels en maternelle : genre scolaire ou disciplinaire ? », <i>Cahiers Théodile</i> n° 7, Villeneuve d'Ascq, Université Charles de Gaulle – Lille 3, p. 27-42.	2006		A	CS					D T	D4 T1
DAUNAY Bertrand, HASSAN Rouba, LEPEZ Brigitte, MORISSE Martine (2006) <i>Les écrits professionnels des enseignants : approche didactique</i> , rapport de recherche BQR – Lille 3.	2006		L			É				
DAUNAY Bertrand, LEGRAND Guy dir. (2006) <i>Cahiers Théodile</i> n° 7, Villeneuve d'Ascq, Université Charles de Gaulle – Lille 3.	2006		L	CS						
DAUNAY Bertrand (à paraître a) « The Evolution of the French Field of Didactique de l'écrit : Theorizing the Teaching Practices of Writing in the Disciplines », dans REUTER Y., DONAHUE C. (à paraître) <i>Disciplines, Language, Activities, Cultures : Perspectives On Teaching And Learning In Higher Education From France And The United States</i> , Kluwer Academic Publishers, Amsterdam.	2007	30	C	CS				H	T	T6 D8
DAUNAY Bertrand (à paraître b) « La subjectivité restreinte du lecteur scolaire » (séminaire du CELAM – Université Rennes 2, 9 décembre 2004), à paraître dans <i>Le Français aujourd'hui</i> n° 157, <i>Sujet lecteur, sujet scripteur : quels enjeux pour la didactique ?</i> , Paris, AFEF.	2007		C	CS	Litt	L		H	T	T4

DAUNAY Bertrand (2007) Articles « Activités, pratiques », « Apprentissage », « Communauté discursive », « Didactique comparée », « Noosphère », « Programmation didactique », « Rapport à », « Système didactique », dans REUTER Y. <i>dir.</i> (2007) <i>Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques</i> , Bruxelles, De Boeck.	2007		L							
DAUNAY Bertrand, DELCAMBRE Isabelle, DUFAYS Jean-Louis, THYRION Francine <i>dir.</i> (à paraître) <i>Didactique de l'écriture-lecture et formation des enseignants</i> , Actes des journées d'étude CEDILL-Théodile, Lille-Louvain (1 <sup>er</sup> et 2 septembre 2005), Villeneuve d'Ascq, CEGES – Université Charles de Gaulle – Lille 3.	2007		L	CS		É-L				
DAUNAY Bertrand, DENIZOT Nathalie (à paraître) « Le récit, objet disciplinaire ? », <i>Pratiques</i> n° 133-134, <i>Récits et disciplines scolaires</i> , Metz, CRESEF.	2007	31	A	CS	Litt	É-L		H	D	D8
DAUNAY Bertrand, DUFAYS Jean-Louis (à paraître) « Méthodes de recherche en didactique de la littérature », <i>Lettre de l'AIRDF</i> n° 40, Namur.	2007	32	A	CS	Litt				T	T6
REUTER Yves, BÉCOUSSE Gérard, CARRA Cécile, COHEN-AZRIA Cora, DAUNAY Bertrand, DELCAMBRE Isabelle, FIALIP-BARATTE Martine, HASSAN-PILARTZ Rouba, JOVENET Anne-Marie, LAHANIER-REUTER Dominique, PAGONI Maria (2007) « Cinq ans de recherche : éléments pour un bilan provisoire, dans REUTER Y. <i>dir.</i> (2007) <i>Une école Freinet</i> , Paris, L'Harmattan, p. 245-255.	2007		L	CS						
TREIGNIER Jacques, DAUNAY Bertrand <i>dir.</i> (2004) <i>Repères</i> n° 30, <i>Pratiques langagières et formation des enseignants</i> , Paris, INRP.	2004		L	CS		É-L				



## Table des graphiques et des tableaux

1. Positions institutionnelles .....	6
2. Lieux d'écriture .....	11
3. Mes communications au sein de Théodile.....	19
4. Littérature et autres objets didactiques dans mes travaux .....	71
5. Littérature et autres objets (selon les dates).....	71
6. Lecture et écriture dans mes travaux .....	119
7. Typologie des recherches en didactique du français (DAF) .....	145
8. Répartition des types de recherches dans mes travaux.....	146
9. Répartition des types de recherches en didactique du français .....	146
10. Types de recherche dans les approches didactiques de la littérature (2000-2006) ..	147
11. Types de recherche dans mes propres travaux didactiques sur la littérature.....	147
12. Évolution des types de recherches dans mes travaux .....	148

# Table des matières

REMERCIEMENTS .....	1
SOMMAIRE .....	3
INTRODUCTION .....	4
<i>Invention d'une écriture de recherche ?</i> .....	4
Dispositions .....	6
Quelques choix d'écriture .....	7
PREMIÈRE PARTIE. ENGAGEMENT ET RECHERCHE .....	9
Chapitre 1. Des espaces de discours .....	10
<i>Recherches, une revue militante</i> .....	11
<i>Théodile, un laboratoire de recherche</i> .....	16
<i>La didactique du français : tensions constitutives</i> .....	20
Chapitre 2. L'ethos militant .....	28
<i>La construction d'une image du praticien militant</i> .....	29
<i>Le discours polémique</i> .....	37
Chapitre 3. De l'imbécile .....	47
<i>L'opportunité didactique de l'imbécile</i> .....	48
<i>La figure scolaire de l'imbécile</i> .....	54
<i>La culture du mépris</i> .....	58
DEUXIÈME PARTIE. FRANÇAIS ET LITTÉRATURE .....	69
Chapitre 1. Une didactique de la littérature ? .....	70
<i>Une position de réserve quant à la spécificité de la littérature</i> .....	72
<i>Les risques d'une naturalisation du littéraire</i> .....	74
<i>Les risques d'une didactique de la littérature</i> .....	79

Chapitre 2. Les fondements d'une approche didactique de la littérature .....	86
<i>À l'origine de la didactique : une contestation de l'enseignement traditionnel ....</i>	86
<i>Français ou lettres ? .....</i>	90
<i>Qu'est-ce que la littérature ? .....</i>	94
<i>Des connaissances sur les pratiques des élèves .....</i>	97
<i>Que connaît-on des pratiques d'enseignement et de la discipline enseignée ? .....</i>	98
Chapitre 3. Penser les pratiques d'enseignement de la littérature .....	101
<i>De l'emprunt à l'application des théories du texte .....</i>	101
<i>Un kaléidoscope de savoirs enseignables .....</i>	103
<i>Les finalités de l'enseignement de la littérature .....</i>	105
<i>La lecture littéraire : l'invention d'un nouveau paradigme didactique.....</i>	107
<i>L'écriture littéraire .....</i>	112
TROISIÈME PARTIE. CONCEPTIONS DE LA DIDACTIQUE .....	117
Chapitre 1. Objets didactiques.....	118
<i>De la paraphrase à l'écriture d'invention .....</i>	118
<i>Diversité et cohérence .....</i>	123
<i>Les écrits professionnels des enseignants .....</i>	136
<i>Des objets didactiques.....</i>	141
Chapitre 2. Types de recherches en didactique .....	144
<i>Typologie de mes recherches .....</i>	146
<i>Quelques questions que pose une expérimentation en didactique .....</i>	148
<i>Pour des recherches compréhensives .....</i>	155
<i>Didactique et histoire .....</i>	159
CONCLUSION.....	169
BIBLIOGRAPHIE.....	171
Références .....	171
Travaux personnels.....	207
CLASSEMENT DES TRAVAUX PERSONNELS .....	212
TABLE DES GRAPHIQUES ET DES TABLEAUX.....	224
TABLE DES MATIÈRES .....	225