

PREMIÈRE EXPÉRIENCE DU MÉTIER D'ENSEIGNANT DE FRANÇAIS : QUELS SAVOIRS EN JEU ?

Isabelle De Peretti
Maître de conférences
ESPE Lille Nord de France/Université d'Artois, Textes et Cultures, EA 4028
France

RESUME

Cette contribution analyse un corpus de 8 rapports, rédigés par des étudiants en master professionnel de lettres modernes, à l'issue d'un premier stage d'observation et de pratique accompagnée dans des classes de collège et de lycée, en France, et questionne, dans leurs discours, les savoirs qu'ils mobilisent, tant dans l'observation de leurs maîtres de stage que dans leurs premières mises en œuvre de séances d'enseignement du français. La place de l'oral dans les apprentissages, les modalités de l'adaptation au niveau des élèves, et la méthode inductive dans l'approche des textes littéraires sont les questions particulièrement abordées dans ces rapports. La place de leurs savoirs profanes, avec un modèle disciplinaire intégré de longue date, fortement ancré dans un système de valeurs, y est importante à côté de savoirs scientifiques en construction diversement mobilisés.

MOTS-CLES

alternance-professionnalisation-didactique du français-ethos professionnel-rapports de stage-savoirs profanes-savoirs scientifiques.

INTRODUCTION

Le questionnement sur les savoirs dans la formation des enseignants, questionnement ancien, a été profondément renouvelé depuis une quarantaine d'années¹ et nourri par le développement des sciences de l'éducation et des didactiques en tant que disciplines de recherche. Celui-ci s'inscrit dans le contexte de d'importantes mutations sociétales et culturelles et de démocratisation des différents cursus scolaires, auxquels de nouveaux programmes, reconfigurant en leurs seins les disciplines, tentent d'apporter des réponses. En France, sur le plan institutionnel, et sur fond d'alternance politique, les structures et les modalités de formation des enseignants ont, elles aussi, connu des modifications importantes, de façon particulièrement accélérée durant ces toute dernières années : après la création des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) en 1990, se sont ainsi succédé la **mastérisation** de la formation au sein des universités en 2008, la quasi-suppression de l'année de stage en 2010, son rétablissement en 2013 avec la création des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE)².

La problématique choisie questionne la pertinence et les articulations possibles entre savoirs profanes et savoirs scientifiques dans le processus de professionnalisation des enseignants. Elle se situe dans le paradigme des travaux remettant en cause la dichotomie entre savoirs théoriques et savoirs pratiques (Barbier, 1996), en référence aux travaux ethnologiques mettant à jour l'importance des savoirs profanes (par exemple Levi-Stauss, 1962), ou à ceux qui valorisent une approche pragmatique des problématiques de la formation en sciences humaines et sociales. Les savoirs profanes, tels qu'ils sont envisagés ici, ont pour source l'expérience des enseignants débutants, leurs premières représentations, leurs premières **manières de faire**, les premiers gestes professionnels qu'ils acquièrent ainsi que les références culturelles diverses qu'ils mobilisent dans le dialogue avec les élèves. Ces savoirs composites, et en partie informels, liés à des contextes locaux, sont peu étudiés, peu pris en compte, dans leurs liens, leurs alliances ou leurs conflits avec les savoirs scientifiques (Rayou, 2008).

Nous aborderons cette problématique à partir de l'étude de premiers rapports de stage d'étudiants en première année de master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) en Lettres Modernes. Dans ce premier contact avec la profession, l'observation domine et la conduite de premières séances reste limitée et encadrée par le maître de stage. Sur quoi s'appuient les étudiants pour analyser cette première expérience ? Qu'est-ce qui relève, dans leur point de vue de débutants, des savoirs profanes, nourris de leurs propres expériences, de leurs souvenirs d'élèves, ou de leurs valeurs personnelles ? Qu'est-ce qui relève des apports de leurs cours ? Comment les étudiants construisent-ils les problèmes dans une articulation entre leurs catégories et les catégories savantes : quels savoirs, quelles ressources sont mobilisées dans l'observation et les premières séances mises en œuvre, quelles articulations, juxtapositions, dissonances ou conflits éventuels s'y expriment ? Après la présentation du corpus et du cadre de référence de l'étude, suivant en ceci les

1 Le rapport de Peretti (1982) indiquait quatre niveaux de savoirs à envisager dans la formation : T1, le niveau des contenus disciplinaires ou transdisciplinaires, incluant l'épistémologie et l'histoire de la discipline ainsi que des conceptualisations transdisciplinaires ; T2, le niveau des didactiques, avec les répertoires cognitifs et les modèles d'apprentissages, ainsi que les médiations, supports, et l'outillage pédagogique ; T3, le niveau des contenus généraux requis pour l'acte d'enseigner (dimensions psychologiques, psychopédagogiques, psycho sociologiques et sociologiques et dimension critique) ; T4, les conceptualisations de la pratique « théorie de la pratique » (pp. 112-113). Il préconisait également de prendre en compte la spécificité d'un public d'adultes dans une formation en alternance et de penser l'accompagnement entre les différents temps de la formation, ne pas « laisser aux stagiaires seuls le soin d'effectuer le transfert des acquisitions à leur situation de travail ou plus généralement à leur situation personnelle » (p.109).

2 Pour la première mastérisation de la formation (2010-2014), les écrits du concours étaient placés en deuxième année de master, en novembre, les oraux en juin, de même que les épreuves finales du master. Les stages étaient réduits (4 semaines en première année - observation et pratique accompagnée -, 4 ou 5 semaines en responsabilité en deuxième année). Dans le cadrage actuel (depuis 2013), le concours (écrits et oraux) intervient en première année du master, laquelle comporte toujours 4 semaines de stage d'observation/pratique accompagnée. Les étudiants sont en responsabilité de classe pour un équivalent mi-temps durant la deuxième année du master.

questions soulevées par les étudiants, nous traiterons les aspects suivants : les tensions entre l'oral et l'écrit, le niveau des élèves et la transposition en question, la méthode inductive en français en lien avec la question du sujet-lecteur. Ce qui suit est une enquête exploratoire conduite par une praticienne de la formation.

CORPUS, CADRE DE RÉFÉRENCE ET MÉTHODOLOGIE

Le corpus étudié est constitué de huit rapports de stage rédigés par des étudiants de Lettres Modernes, à la fin du premier semestre, à l'issue d'un premier stage de deux semaines en établissement scolaire. Il s'agit des travaux d'une petite promotion d'étudiants inscrits dans le master MEEF, en Lettres Modernes, durant l'année transitoire (2012-2013) entre la première conception de la mastérisation et l'actuel cadrage³. Les rapports portent sur l'observation de séances de leurs maîtres de stage et sur l'analyse réflexive des premières séances qu'ils ont pu conduire en pratique accompagnée.

Durant ce premier semestre, les étudiants ont bénéficié d'une formation disciplinaire à la préparation des épreuves écrites du CAPES de Lettres Modernes (102h), d'une initiation à la recherche en littérature française (55h), d'un enseignement de latin (18h), d'analyse de l'image (15h) ainsi que d'un enseignement d'épistémologie et de didactique de la discipline (39h), centré sur une première approche de notions et de concepts de la didactique du français et sur une perspective historique sur l'explication de texte. La culture disciplinaire professionnelle et l'accompagnement du stage (30h) et l'approche concernant le système éducatif et les théories de l'apprentissage (36h) ont complété cette formation. Dans cette phase de la mastérisation, il s'est plus agi d'une juxtaposition d'enseignements issus de modèles différents que d'articulations, au moins partielles, entre ceux-ci.

Le travail présenté ici a le statut d'une enquête exploratoire essentiellement descriptive. Le chercheur est ici également un praticien qui a assuré les enseignements d'épistémologie et de didactique ainsi que l'accompagnement du stage, donnant lieu à la rédaction des rapports. Il endosse ainsi, dans une certaine mesure, le statut du chercheur praticien ou du chercheur impliqué. Cette posture, issue notamment du courant de la recherche-action (Kervyn, 2011, pp. 229-233) est discutée et objet d'une réévaluation dans la communauté des chercheurs en didactique, notamment pour contribuer à la problématisation des situations de classe et des savoirs mobilisés dans l'action (par exemple, Bucheton, 2009, p. 10). Pour éclairer les résultats et assurer une visibilité sur leur champ de validité, cette posture requiert la mise à jour la plus rigoureuse possible des motivations, croyances, valeurs, références, objectifs que le chercheur investit dans sa démarche de recherche. C'est ce que nous nous efforcerons de faire en clarifiant notre conception du processus de professionnalisation, ainsi que, dans les savoirs scientifiques dispensés aux étudiants, les choix effectués, les enjeux, les valeurs que nous leur accordons dans leur formation, en nous appuyant sur nos documents de préparation et l'analyse de nos enseignements.

L'analyse du corpus s'est faite à distance de ce travail demandé aux étudiants. Travaillant sur les discours des étudiants, ce sont leurs représentations de l'enseignement et de l'apprentissage, des objets et des finalités de la discipline qui sont en jeu, « ... retravaillées par leur formation intellectuelle et par leurs propres pratiques culturelles... » Petitjean (1998, p. 26) et par « ... les habitudes disciplinaires, la culture d'établissement, des routines professionnelles ou leurs propres souvenirs d'élèves... » (Garcia-Debanç, 2004, p. 1). Sans trancher sur la différence représentation/conception, terme plus dynamique préféré par Giordan et de Vecchi (1987), l'analyse s'est attachée à

³ Cette promotion intermédiaire a bénéficié de 4 semaines de stage en première année, et a passé les écrits du concours à la fin de la première année ; durant la deuxième année du master, les étudiants étaient pour un tiers de leur temps en stage en responsabilité ; les oraux du CAPES ont eu lieu à la fin de cette année.

ce qui se joue à ce niveau dans les discours des étudiants, notamment lorsque s'expriment des dissonances ou des conflits de représentations/conceptions entre celles de l'étudiant et celles qui sont **mises en acte** ou **les modèles disciplinaires en actes** observés chez leurs maîtres de stage.

En ce qui concerne le processus de professionnalisation, dans une conception universitaire de la formation des enseignants, nous nous situons dans la mouvance des travaux qui mettent en avant l'engagement de l'étudiant-stagiaire, acteur de sa formation, dans les divers temps et lieux où elle se déploie : la mise en dialogue des divers savoirs et savoir-faire construits dans l'alternance, entre l'adossement aux savoirs scientifiques ou académiques, notamment à la recherche, et l'appropriation des savoirs professionnels, doit être accompagnée et outillée (Perrenoud, Altet, Lessard & Paquay, 2008 ; Rayou, 2008). Notre horizon est la construction d'une alternance intégrative (Maubant, 2014, p. 31). Concernant la posture réflexive de l'enseignant, elle est pour nous inséparable de la réflexion didactique (Schneuwly, 2015, pp. 29-38). Le concept d'éthos professionnel, conçu comme « ... un ensemble de valeurs intériorisées par l'acteur et qui se concrétisent dans l'activité professionnelle... », qui « ... conjugue les significations relevant d'un éthos de métier et celle reconfigurées par l'acteur tout au long de son expérience professionnelle... » (Jorro, 2014, p. 110) est également convoqué pour rendre compte de la construction de la professionnalisation.

Pour la préparation et l'accompagnement du stage, un travail avait été effectué sur la préparation de séances et de séquences, lié à une première approche du rôle du questionnement, mais sans utilisation de vidéos de cours. Ce travail avait été adossé à un modèle de séquence d'apprentissage, en référence aux travaux d'Astolfi et de Meirieu (représentation/évaluation diagnostique, mise en intrigue, démarche inductive avec observations et travail sur corpus, construction progressive de notions, phase d'institutionnalisation, phases d'automatisation, de créativité et de transferts, avec évaluations formatives et sommatives). Ces préparations ont porté sur trois objets d'étude des programmes des collèges et lycées (autour du conte, du personnage de roman et de la poésie), et ont privilégié la réflexion sur la lecture analytique des textes d'une part, et sur le travail de l'écriture d'autre part. Tant pour l'observation de la pratique professionnelle du maître de stage que pour l'analyse de séances mises en œuvre par eux-mêmes, une grille a orienté les étudiants vers l'analyse de variables didactiques et pédagogiques qui influent sur les élèves. L'importance des gestes, du regard, des mouvements avait été soulignée avant le stage.

Dans les enseignements d'épistémologie et de didactique, il s'est agi de fournir quelques premiers cadres permettant d'une part de situer et d'analyser les différents savoirs entrant dans la formation (enseignements scientifiques, académiques et professionnels) et d'autre part, de préparer l'observation et la construction de séances dans ce premier stage. Outre un rapide travail sur le triangle didactique, on s'est attaché à distinguer didactique, pédagogie et savoirs de référence, tout en soulignant les articulations, en nous appuyant sur les définitions données par Reuter (1995, p. 244). Un autre objectif important visait à rendre les étudiants sensibles aux différences d'épistémologie entre les savoirs scientifiques et les savoirs scolaires, donc aux transformations opérées sur les savoirs de référence. Il s'agissait de « dénaturiser » les représentations que les étudiants ont de la discipline, de la présenter, ainsi que nous y invite Chervel (1988, p. 73) comme construction originale ou suivant en cela Reuter (2004, pp. 7-9) comme construction sociale. À cet égard, le français constitue une matière ou une discipline scolaire composite, particulièrement complexe, spécifiée par de nombreuses sous-matières, savoirs ou disciplines, présentant ou ayant présenté des configurations diverses. Ceci suscite de nombreuses questions (une ou plusieurs disciplines : langue et littérature ? Discipline à part entière ou discipline transversale ? etc.), comme en attestent les débats qui jalonnent la construction et le développement de ce champ de recherche (*cf.* par exemple, Chiss, David & Reuter, 1995 ; Reuter (2004) ; Legros (2004) ; Canvat (2004) ; Bernie (2004) ; Schneuwly (2004) ou Daunay, Reuter, & Schneuwly, 2011). Les savoirs de référence de la discipline sont hétérogènes et multiples et concernent tant des savoirs **savants** ou

universitaires sur la littérature et la langue que des pratiques sociales de références (Martinand, 1986) ou des pratiques d'experts (Joshua, cité par Schneuwly, 1995, p. 53). Par ailleurs, la discipline a également la particularité d'avoir créé, si l'on s'en tient à l'orthographe, un corps de savoirs spécifiques (Chervel, 1988, p. 66). Pour aborder ces questions complexes, les enseignements ont porté cette année-là sur :

- la perspective historique de Chervel, pour mettre en valeur la spécificité des disciplines scolaires, notamment du français, sa distance par rapport aux savoirs savants et le rôle des finalités sur sa configuration (Chervel, 1988) ;
- les concepts de transposition didactique (Chevallard, 1985/1991), ainsi que ceux de pratique sociale de référence, de pratiques d'experts, leur discussion dans les différentes didactiques et au sein de la didactique du français ;
- une synthèse des débats autour de ces concepts (principalement autour de la transposition didactique), par des didacticiens des sciences (Astolfi & Develay, 1989), qui plaident pour un enseignement qui historicise les savoirs, à rebours du phénomène décrit par Chevallard, ou pour que ce concept soit mis au service de l'élémentation des savoirs (Astolfi, 2008, p. 47) ;
- une synthèse des débats qu'a suscitée et que suscite toujours la validité du concept de transposition didactique pour la discipline du français, entre relative intégration de ce concept (Schneuwly, 1995, pp. 47-62), discussion et prise de distance, notamment eu égard à la conception descendante et à la représentation hiérarchisée du savoir scolaire qu'il peut véhiculer. À cet égard, on peut citer, parmi d'autres références, Halté (1992, pp. 121-122) qui préfère la notion d'« élaboration didactique », Petitjean (1998, p. 24)⁴ ou enfin Reuter (1995, pp. 243-259 ou 2004, p. 5), qui propose le concept de « construction des savoirs », plus pertinent selon lui pour questionner les savoirs de référence de la discipline scolaire et porter attention aux mouvements ascendants qui configurent les savoirs.

Ceci a été travaillé à côté d'autres notions ou catégories nécessaires à l'analyse didactique (notions d'objectif, de compétence, de progression, de tâche et d'activité, à côté du vocabulaire disciplinaire usuel et d'un travail sur la conception de l'évaluation). L'accent avait été également mis sur les processus enseigner et apprendre. Une réflexion sur les différents paradigmes qui se sont succédés dans l'histoire de la discipline et notamment en ce qui concerne l'enseignement de la littérature ainsi qu'une ouverture sur les recherches concernant la lecture littéraire avait également été proposée.

Ce qui est saillant dans ces huit rapports de stage (quatre concernant le collège, quatre le lycée), rédigés avec beaucoup de sérieux et de réflexion à l'exception d'un seul (6)⁵, ce sont les observations ayant trait à la posture, aux gestes, aux déplacements, à la voix et aux paroles du maître (8) et à leurs effets sur la gestion de classe voire sur les apprentissages (8), les dispositifs rencontrant l'adhésion des élèves et leur permettant d'être enrôlés dans les tâches et de réaliser des apprentissages (2), le rôle des TICE à cet égard (3, 7). Sont pointées également la progressivité des apprentissages, la variété des tâches pour aborder un objet d'enseignement (4, 5, 8). Les étudiants se penchent sur la question de l'adaptation au niveau des élèves, notamment à travers le prisme du concept de transposition didactique. Tous constatent finalement le peu de place de l'écrit dans les séances observées et ce, tant au collège qu'en lycée (3, 5, 8). Ce constat, qui corrobore nombre de travaux déjà anciens, et malgré les nombreuses incitations émanant de chercheurs ou de l'inspection, doit cependant être nuancé par le fait que les étudiants n'ont été en stage que deux semaines et qu'ils n'ont vu qu'une partie des séquences des enseignants maîtres de stage. Les étudiants découvrent la

4 « ... il revient à la didactique, certes de contrôler les opérations de transposition, mais aussi de sélectionner les théories de référence, en fonction de leur degré de validité explicative par rapport aux compétences à développer, et, dans un mouvement ascensionnel inverse, d'interpeller les théories de référence pour qu'elles contribuent à mieux décrire les compétences et les performances des élèves, tant orales, lectorales que scripturales et leurs stratégies d'acquisition » (Petitjean, 1998, p. 24).

5 Les rapports sont identifiés par un numéro de 1 à 8, signalé entre parenthèses dans le texte.

fonction de l'oral dans les apprentissages, à laquelle ils avaient jusque-là été peu sensibilisés. Mais deux observations accompagnent cette découverte : le sentiment d'une absence de travail sur l'oral même pour l'enrichir (3) (le sentiment d'un niveau assez bas dans l'oral scolaire est partagé par beaucoup d'étudiants) ; et, ce qui leur paraît lié à la mise en œuvre de la démarche inductive, la faiblesse de l'apprentissage du vocabulaire de spécialité. Au total, c'est la question de l'exercice de la fonction enseignante, du processus enseigner qui est centrale dans ce corpus de premiers rapports de stage : cette question porte l'expression du système de valeurs des étudiants, entre adhésion de principe aux démarches de type constructiviste observées, acceptation ou dissension quant à ce qui leur paraît, dans les gestes du métier ou les gestes professionnels observés, de l'ordre de l'indifférence ou du renoncement. Car c'est bien à partir d'une haute idée de leur mission, liée à l'élévation du niveau des compétences langagières des élèves, qu'ils appréhendent leur professionnalisation comme nous le verrons ci-après.

L'ORAL CONTRE L'ÉCRIT ?

À l'occasion de ce premier stage, les étudiants sont interpellés par le fait que l'oral, maïeutique du cours de français, facilite l'apprentissage des élèves et le passage du savoir savant au savoir enseigné. Toutefois, ils s'interrogent sur la grande place accordée à l'oral et la faible part des temps d'écriture en classe de français, en lien avec la question de la structuration des savoirs mais également en lien avec la question du développement de la compétence écrite. Une des étudiantes (3) constate que l'oral est important et qu'il peut être également objet de travail au même titre que l'écrit, même si le rapport oral/écrit doit, selon elle, être rééquilibré dans l'enseignement par une augmentation de l'écrit. Analysant une séance de lecture analytique, elle constate :

La méthode de la lecture analytique poursuivie par le professeur m'a beaucoup surprise. En effet, le manque de prise en note des élèves m'a véritablement étonnée dans le sens où, ayant quitté le lycée il n'y a pas si longtemps que ça, j'ai moi-même pratiqué cet exercice. Dans les classes de secondes et de premières, les élèves semblaient livrés à eux-mêmes entièrement, et ne pas noter suffisamment d'éléments en vue tout de même d'un passage à un examen. Tout était sous forme orale, et peu de choses étaient notées au tableau, ne permettant pas aux élèves d'avoir par exemple un plan construit dans leur classeur. Au sein des deux niveaux, ils étudiaient le théâtre, une initiation pour les secondes, mais le théâtre et la représentation pour les premières, ce qui nécessite tout de même d'avoir du vocabulaire et de construire un plan. Mais là, ce n'était pas le cas, les élèves prenaient en note, mais sans suivre une problématique ni un plan puisque en effet la problématique était proposée par les élèves en fin de cours. (3, p. 20).

Ce sont les souvenirs d'élèves valorisés qui servent ici de référence pour l'analyse. La démarche à dominante orale suivie par l'enseignante observée, amenant les élèves à construire la problématique en fin de cours, ne laisse pas suffisamment de place, pour elle, à la structuration écrite du travail effectué. Ceci notamment au regard des exigences des épreuves anticipées du baccalauréat de français, et cela lui paraît avoir des répercussions dans d'autres domaines de l'écrit. L'étudiante constate en effet les difficultés du passage à l'écrit des élèves lors de l'écriture d'extraits de théâtre, ce qu'elle met en lien avec le manque d'écrits de travail. Ceci rejoint le constat d'une autre étudiante (5) qui s'interroge sur les dérives possibles de l'utilisation des TICE :

Du point de vue pédagogique, ce support favorise les activités ludiques, et l'interaction entre les élèves et avec le professeur, que ce soit dans le temps scolaire, et en dehors du temps scolaire. Ce support de travail diversifie considérablement les activités. Il accroît la participation en classe et favorise l'oral. Néanmoins, l'utilisation des logiciels de traitement de texte qui permettent la schématisation des notions à aborder

(tableaux et représentations graphiques notamment) réduit considérablement la trace écrite. Ne faut-il pas pourtant, dans une matière comme le français, développer le code écrit en classe ? (5, p. 20).

Tous les étudiants sont ainsi unanimes sur le manque de **traces écrites**, de structurations en fin de cours, même si, dans les premières prises en main de séances, ce passage ne leur paraît pas simple à négocier. Entre souvenirs d'élèves et expérience de l'université, ils accordent à l'écrit, notamment pour penser l'analyse littéraire, des valeurs qui entrent en contradiction avec les mises en œuvre observées chez leurs maîtres de stage. Les étudiants s'appuient donc ici en grande partie sur leurs savoirs profanes, savoirs qui les amènent à des analyses pertinentes sur la faible part de l'écrit en classe de français, sans toutefois être à même de les approfondir.

NIVEAU DES ÉLÈVES ET TRANSPOSITION DIDACTIQUE

Dans l'observation des séances, l'adaptation au niveau des élèves, dans l'ensemble, n'est pas pensée en terme de déploration de la baisse de niveau, avec une nuance précisée ci-après. Les stagiaires restituent des observations, des étonnements, relativement habituels pour des étudiants ayant occulté leurs années de collège : la difficulté des élèves à prendre des notes (2), la nécessité ou l'importance de l'entraînement, de la pratique et, en lien avec les usages des TICE, l'absence de maîtrise des compétences nécessaires au traitement des informations, là où le copié/collé est la règle (5). Ainsi l'adaptation au niveau des élèves est, dans ce corpus, plutôt pensée en terme de questions concernant soit les dispositifs à mettre en œuvre, soit l'activité de l'enseignant, donc du côté du processus enseigner tel qu'il est défini par Astolfi (2008, p. 60). Pour une étudiante (2), c'est en effet la variété des supports et des tâches demandées aux élèves qui va permettre d'effectuer cette adaptation, à savoir ce qui peut motiver les élèves et faciliter leurs apprentissages dans les procédures de lecture analytique (le travail de groupe, l'utilisation de l'image pour éclairer un aspect du texte qui n'a pas été vu, une proposition de mise en scène d'un extrait de théâtre), dans l'importance du choix du livre et des modalités de restitution des lectures laissés à l'élève (présentation par interviews ou par dessin) : « Les différentes activités que j'ai analysées m'ont fait prendre conscience qu'il est essentiel de diversifier son enseignement pour ne pas ennuyer les élèves et s'adapter à tous les niveaux » (2, p. 20).

Mais pour une autre, ce qui est en question n'est pas le bas niveau des élèves mais le fait que, dans les cours dialogués observés, le langage lui paraît rester trop familier, l'étudiante ne percevant pas d'éléments suffisamment nets dans l'action de l'enseignant pour une élévation du niveau de langue à l'oral (3).

C'est en termes de différence entre le savoir enseigné et le savoir acquis par les élèves qu'un des étudiants (4) pose la question du niveau des élèves. Il constate que l'enseignant passe trop vite sur les notions, ce qui décourage les élèves qui n'ont pas vraiment compris. Il observe l'écart qui se révèle à lui dans le passage de ce qui paraît compris à l'oral (mais s'agit-il d'apprentissages réels et/ou largement établis pour une classe ou d'effets de groupe qui masquent des disparités importantes ?) à ce qui est réinvesti à l'écrit, les questions écrites n'étant de son point de vue pas comprises par les élèves, à l'inverse des questions orales identiques. Il souligne ainsi la fragilité de la maîtrise de l'écrit des élèves :

La difficulté de passer des exercices oraux aux exercices écrits est un problème fréquent au collège et difficile à surmonter pour encore quelques élèves qui arrivent en Quatrième ou en Troisième. On assiste donc à un écart important entre le savoir enseigné par le professeur et le savoir acquis par les élèves [...] Dans tous les cas, chaque enseignant doit prendre en compte le fait qu'il subsistera toujours un écart important entre le savoir qu'il aura enseigné et ce que les élèves auront retenu de ce savoir. L'important reste d'améliorer ses

pratiques pédagogiques, de prendre en compte le rôle de l'élève en tant qu'acteur principal de cette transmission des savoirs afin d'apporter au mieux un bagage intellectuel à l'élève nécessaire à son passage dans les classes ultérieures. (4, pp. 20-21).

Ces réflexions manifestent bien la prise de conscience de la dissymétrie des processus enseigner et apprendre, mais les termes utilisés restent encore partiellement adossés à une conception déclarative du savoir et à une démarche transmissive de l'enseignement. L'étudiant poursuit son analyse en se référant explicitement au concept de transposition didactique :

Selon Yves Chevallard et sa notion de transposition didactique, le niveau trois de transposition - qui concerne le passage du savoir enseigné prévu et réalisé par l'enseignant au savoir acquis par les élèves - permet d'attester cet écart, car le savoir acquis par les élèves est beaucoup plus réduit que le savoir enseigné par le professeur au cours de ses différentes unités d'enseignement. La raison d'un tel écart peut s'expliquer par ce passage difficile de l'oral à l'écrit lors des évaluations... » (4, pp. 21-22).

Les processus enseigner et apprendre sont pensés ici non en terme de différences, mais en terme d'écarts et de dégradation du savoir. Le concept sert de justification à cette réduction du savoir et occulte l'analyse pourtant esquissée précédemment d'une distorsion entre un enseignement dispensé à l'oral et évalué à l'écrit. Il est ainsi vidé de toute signification épistémologique, ce qui questionne bien évidemment son enseignement et sa valeur opératoire dans la formation, en tous cas qui nécessite une réflexion sur son usage dans le cadre de la professionnalisation.

Enfin, en situation d'enseignement, dans la partie de son mémoire où elle analyse avec pertinence ses propres prestations, une étudiante (8) pointe les défauts de son premier cours. Elle devait établir avec les élèves, selon la méthode inductive préconisée par son maître de stage, le résumé des neuf scènes de l'acte IV de *L'école des femmes*, puis étudier un extrait de mise en scène de cette pièce. Mais elle analyse ce cours comme trop long et trop répétitif en ce qui concerne les résumés (1h30) et elle écrit ceci, se rendant compte qu'elle avait hésité à propos de l'activité conduite avec les élèves entre résumé et lecture analytique :

Toutefois, j'ai pris conscience *a posteriori* que **mes attentes étaient trop exigeantes**⁶ pour des élèves de seconde, et que je les avais quelque peu perturbés en entrant trop en profondeur dans l'analyse du texte, alors qu'ils n'avaient eu pour consigne que de faire un résumé [...] J'ai donc été trop ambitieuse, en voulant leur apprendre le maximum de choses, et en voulant suivre la préparation que j'avais faite, mais il aurait été préférable **que je m'adapte à leur niveau** [...] J'ai donc retenu que lors d'une séance de cours, le professeur ne doit pas systématiquement transmettre aux élèves tout ce qu'il avait prévu de leur transmettre. Il s'agit de **s'adapter au niveau des élèves**, quitte à ne faire qu'une partie de ce qu'on avait envisagé de faire, en laissant de côté certains éléments que nous comptions leur apprendre, **et qui étaient peut-être selon nous les éléments les plus importants** (8, p. 20).

L'étudiante prend conscience de l'importance de l'adaptation à la situation précise d'enseignement dans laquelle elle se trouve, au-delà de la préparation de sa séance. On voit qu'elle a été entraînée, pour sa préparation, par son désir de bien faire dans une logique d'exhaustivité, et que les choix nécessaires pour cette séance, liés bien sûr également à une absence de maîtrise de la mise en œuvre du traitement du résumé en classe en situation impositive collective, ont été esquivés. Mais ce qui est frappant, c'est l'emploi du champ lexical de l'exigence et du niveau pour qualifier son

⁶ Dans les citations des rapports les expressions en caractères gras sont celles que nous avons choisi de souligner.

premier cours, là où il s'agit plutôt d'un défaut d'analyse de l'objet enseigné et des objectifs de la séance, de l'opérationnalisation de ceux-ci dans la mise en œuvre et d'anticipation sur la gestion du temps. L'amertume est perceptible dans cette analyse (8) et l'adaptation se fait pour l'étudiante au prix de l'abandon de l'essentiel à ses yeux.

Ainsi on peut constater un consensus sur l'activité de l'enseignant dans l'adaptation au niveau et aux besoins des élèves (consensus que l'on peut sans doute référer, du moins en partie, aux savoirs dispensés en cours), et la difficulté de cette adaptation dans la pratique effective. Cette difficulté peut faire surgir un conflit entre des savoirs didactiques en construction, encore fragiles, et des représentations plus anciennes : elle met au premier plan la nécessité d'un travail à consolider, en formation, sur « l'élémentation » des savoirs (Astolfi, 2008, p. 47). Par ailleurs, le concept de transposition didactique s'avère d'un maniement délicat dans la formation, potentiellement source d'ambiguïtés dans son appropriation par les étudiants.

MÉTHODE INDUCTIVE ET PRISE EN COMPTE DU SUJET-LECTEUR : UN LIEU DE TENSIONS

Tous les étudiants sont confrontés dans leur stage au modèle disciplinaire de la méthode inductive, selon laquelle, **le cours doit advenir grâce aux élèves** et ils sont rapidement convaincus de son efficacité. Il faut toutefois noter que dans la discipline du français, au collège et au lycée, ce modèle, en lien avec le paradigme de l'analyse littéraire centré sur le sujet-lecteur, n'est véritablement mis en œuvre que pour les séances de lecture et d'analyse des textes (et rarement pour les séances consacrées à l'histoire littéraire ou à l'étude de la langue). L'adhésion des étudiants à cette démarche n'est cependant pas toujours complète ni exempte de résistance comme nous le verrons ci-après. Dans ce qu'ils observent, certains aspects des mises en œuvre de cette démarche les interpellent : la prédominance de l'oral, un niveau oral faible et ce qui leur paraît comme une faible prise en compte du vocabulaire littéraire.

Dans l'enseignement du français en effet, la question de l'apprentissage du langage disciplinaire est une question complexe, la langue étant à la fois un objet et un outil de la discipline. L'apprentissage du vocabulaire de l'analyse littéraire, en particulier, constitue chez les enseignants un lieu d'incertitudes et de tensions, pouvant relever de la crainte d'une violence symbolique exercée au moyen de la langue (imposition d'un langage trop éloigné des élèves) ou de réactions à certaines dérives terminologiques de la période structuraliste. Toutefois se pose aussi la question de l'accès au savoir de ceux qui en sont le plus éloignés, comme l'avait rappelé en son temps Snyders (1982, p. 338) et plus récemment comme l'ont mis en évidence les travaux d'Astolfi, pour qui « comprendre la structure spécifique de la langue de chaque discipline est finalement la même chose qu'en maîtriser les concepts » (2008, p. 53) ou ceux de l'équipe ESCOL (par exemple, Bautier & Rochex, 1998).

La description présentée ici ne peut toutefois être considérée comme une photographie exacte de la réalité des classes, eu égard à la très petite taille de notre corpus et à la brièveté de ce premier stage. Les observations et les analyses des stagiaires peuvent également traduire une déstabilisation à l'entrée dans le métier, due à la représentation tenace du modèle transmissif et traduire un désarroi identitaire (Nonnon, 1998, p. 156). Mais on peut également les mettre en relation avec les observations faites par Astolfi au sujet des dérives de la méthode inductive :

« Nous sommes fréquemment victimes aujourd'hui de ce nouveau dogme des méthodes inductives, par lequel les élèves devraient tout trouver par eux-mêmes. Mais comment trouver soi-même ce que précisément on ignore, sinon par les ressources rhétoriques d'un dialogue pédagogique biaisé ? Mieux vaut apprendre à

combiner une part d'informations fournies avec une investigation personnelle » (2008, p. 158).

Quoi qu'il en soit, le lien à opérer entre les phases de recherche des élèves et la structuration du langage disciplinaire et des savoirs constitue un lieu de tensions difficiles à gérer sur le plan professionnel pour des enseignants en formation et même pour des enseignants chevronnés.

Un des rapports de stage explicite de façon particulièrement claire et développée ce lieu de tensions et de problèmes. Dans une partie intitulée *La méthode dialoguée : construire le cours à partir des réponses des élèves et éviter la tentation du cours magistral*, l'étudiante (8) analyse l'intérêt de la méthode inductive :

Or, la méthode du cours magistral est depuis plusieurs années largement remise en question, et de plus en plus de professeurs rejettent cette méthode, pour préférer une méthode dialoguée où le cours prend forme à partir des réponses et des réactions des élèves [...] Selon Mme X, il faut à tout prix éviter au maximum la méthode magistrale, et faire en sorte que le cours advienne via les réactions des élèves, et non via une méthode impositive où le professeur transmet son savoir, et où l'élève n'est finalement qu'un réceptacle [...] Le rôle du professeur est toujours évidemment important, puisqu'il a pour tâche de les orienter à construire le cours, en leur posant des questions et en instaurant des exercices qui sauront les amener à construire le cours d'eux-mêmes. Il s'agit donc d'une méthode dialoguée et inductive, où grâce à l'échange oral, les élèves amènent peu à peu le professeur à leur délivrer la notion, qu'ils auront déjà touchée du bout des doigts dans leurs réponses (8, p. 16).

L'étudiante se sent en accord avec cette méthode, qu'elle analyse avec pertinence tant sur le plan pédagogique que didactique :

Sur le plan didactique, la méthode dialoguée permet selon moi de procéder par étapes, et de ne pas perturber les élèves **en leur délivrant d'emblée un savoir trop complexe** ; en construisant eux-mêmes le cours en premier lieu, ils s'approchent de la notion qu'on veut leur transmettre **par l'intermédiaire de leurs propres mots et de leur propre système de référence, ce qui permet de mieux les préparer à ce qu'on veut leur transmettre**. Une transition est en quelque sorte instaurée, qui permet de mieux transmettre le savoir scolaire (8, p. 16).

L'analyse attentive du rapport de stage met en relief une forte opposition entre l'étudiante et le maître de stage qui ne trouve pas de point d'accord, faute d'une analyse suffisante de la discipline en termes épistémologiques. En effet, un peu plus loin dans son rapport, l'étudiante explique :

Comme je l'ai expliqué, Mme X souhaitait que l'analyse provienne entièrement des élèves, « *dirigés par les questions* » qui leur étaient posées ; Mme X se refusait à forcer l'analyse et à imposer aux élèves de voir dans le texte des éléments qu'ils n'auraient pas vus du tout, et qui pouvaient leur paraître étranges (7, p. 22).

Les observations de l'étudiante la conduisent donc à n'adopter qu'en partie le modèle constitué par la pratique de référence de sa maître de stage :

Lors de la prise en charge des quatre heures de cours, j'ai adopté la même méthode, mais en décidant de reformuler les réponses des élèves au tableau, tout en gardant la même idée, et en les félicitant. Lors de nos entretiens, Mme X m'a reproché cette méthode m'expliquant que les élèves seraient découragés, puisqu'ils

auraient l'impression de dire fatalement moins bien les choses que le professeur, et en me rappelant que « *le cours doit advenir grâce aux élèves* » (7, p. 22).

La formule utilisée fait écran à une analyse plus subtile. Le passage de l'expression des élèves, touchant du doigt les classifications ou les concepts qu'on veut les amener à construire, à une généralisation, une formalisation du savoir n'est pas suffisamment explicité ni distingué en termes de procédures didactiques, de gestes langagiers. À ce stade, on peut faire plusieurs hypothèses : l'éthos professionnel en construction de l'étudiante, ses savoirs profanes, se heurtent peut-être ici aux savoirs profanes de son maître de stage, reconfigurant des schèmes constructivistes ; il s'agit peut-être également d'une insuffisante explicitation par la maître de stage de ses gestes professionnels et de leurs fondements ou encore d'une résistance de l'étudiante à véritablement entendre et prendre en compte, à ce stade de la formation, ce discours professionnel expert, le tout pouvant d'ailleurs être mêlé.

L'étudiante, en dépit de l'interdiction de son maître de stage, va réitérer une clôture magistrale dans un autre cours, même si elle ne détaille pas dans le rapport sa mise en œuvre pour collecter les réponses des élèves (gestion des traces écrites au tableau). Convaincue du bien-fondé de la pratique de son maître de stage qu'elle vient d'observer, mais voulant amener les élèves le plus loin possible vers le savoir, elle met ses conceptions à l'œuvre dans une autre séance qui lui est confiée et dont l'objectif est l'appropriation par les élèves de première L de trois classifications de la discipline (le pastiche, l'héroïcomique, le burlesque) issues de la tradition littéraire et particulièrement retravaillées, au XXe siècle, par un théoricien comme Genette (1982). Pour amener les élèves à cerner progressivement ces notions, elle s'appuie sur une comparaison de tableaux (*La Joconde* et *L.H.O.O.Q* de Marcel Duchamp) pour le pastiche, sur l'étude de la fable de La Fontaine *Les deux coqs* qui renvoie à *L'Illiade* et au genre épique pour l'héroïcomique, comme reprise humoristique et dégradée, sur la comparaison d'un extrait de *Macbeth* de Shakespeare et *d'Ubu Roi* de Jarry pour le burlesque. À la fin du cours, elle reprend ces exemples de façon magistrale (mais courte et en s'appuyant sur ce qui avait été distingué) et donne les définitions visées par ces exemples, en s'appuyant sur ceux-ci, ce qu'elle justifie et commente de la façon suivante, après avoir expliqué que ce cours fut, de l'aveu des élèves, une réussite, tant par la démarche que par la variété des supports :

De fait, le rôle du professeur de Français, et de tout professeur en général, est de **transmettre son savoir aux élèves**, et de les élever **au plus haut possible vers la perfection**, en prenant bien-sûr en compte leurs limites et leur niveau. Ce but ne doit pas être oublié, et pour cette raison, il me semble que la méthode magistrale doit tout de même être pratiquée en fin de séance, à dose réduite, après avoir opté pour la méthode dialoguée (8, pp. 21-22).

En aucun cas il ne s'agissait de leur imposer d'emblée les éléments que j'avais prévu de mettre en relief, et je souhaitais qu'ils anticipent eux-mêmes par leurs observations **sur les notions finales à transmettre**. Toutefois, lorsque l'étude des textes a pris fin, j'ai fait moi-même le bilan de ce que nous venions de voir, en leur expliquant la distinction entre registre burlesque, registre héroï-comique et pastiche. J'ai alors décidé de clore l'échange oral avec les élèves, en transmettant alors mon savoir de manière magistrale (8, p. 23).

L'étudiante combine une part d'investigation personnelle des élèves avec des apports magistraux. On peut à partir de là se demander si cette façon de fournir des informations clôt de façon trop catégorique le processus de recherche des élèves ou si ce geste langagier d'institutionnalisation est pertinent, situation à partir de laquelle il serait intéressant de retravailler en formation. Cet extrait manifeste ainsi un conflit de valeurs qui s'exacerbe, renvoyant de fait à un conflit de méthodes et de conceptions de la lecture littéraire. Les savoirs profanes de l'étudiante se heurtent aux savoirs experts du maître de stage. Dans cette opposition, l'éthos professionnel en construction de l'étudiante entre

en contradiction avec le modèle disciplinaire qu'on lui demande de reproduire.

CONCLUSION

Les étudiants, dans leurs rapports, s'appuyant sur leurs savoirs profanes et leurs savoirs scientifiques, ont soulevé des questions vives qui traversent l'enseignement de la discipline ; ils ont étudié le processus enseigner qu'ils cherchent à identifier dans un modèle pédagogique qui les déstabilise. Cette analyse conforte l'importance prise par leur expérience d'élève et d'étudiant, la relation forte aux savoirs académiques et la part des valeurs en jeu, de l'éthos, dans leur professionnalité émergente, à côté de l'intégration de quelques cadres de l'analyse didactique. Ceux-ci, comme les modèles disciplinaires mis en œuvre par leurs maîtres de stage et le dialogue pédagogique et didactique noué sur le terrain, permettent aux étudiants de modifier leurs représentations de l'enseignement, où tend cependant à persister en arrière-plan une conception transmissive. Des profils de professionnalisation se dessinent selon une adhésion plus ou moins grande des étudiants au modèle de référence du maître de stage, une plus ou moins grande résistance à celui-ci, qui peut alors prendre la forme d'un conflit où les valeurs s'exacerbent faute d'une analyse qui identifie les plans pédagogique, didactique, épistémologique ou faute d'explicitations suffisamment pertinentes aux yeux des étudiants pour légitimer les gestes du métier contestés.

Les travaux présentés ont été produits dans une configuration de la formation qui n'existe déjà plus dans les nouvelles maquettes : les choix régionaux effectués, sous la triple contrainte de l'avancée du concours dans la première année du master, de la grande place prise par le stage en responsabilité en seconde année (un mi-temps d'enseignement), et de la promotion, impulsée au plan national, d'une réflexivité professionnelle plus située dans la transversalité que dans chaque domaine disciplinaire ont réduit la part des enseignements didactiques. Ce qui ne dispense pas, sortant ici de l'orientation descriptive de notre travail, d'indiquer quelques voies d'amélioration parmi d'autres pour les notions ou concepts à travailler en amont ou en aval de cette première prise de contact avec le terrain, dans le souci de ménager une progression. À cet égard, ces premiers rapports de stage devraient fournir un matériau précieux, pour problématiser et articuler la formation à l'université et la formation dans les classes durant les stages en favorisant l'identification et la circulation des savoirs. L'accent sur l'élémentation des savoirs (Astolfi, 2008, p. 47) et sur leur reconfiguration dans la situation d'enseignement devrait être accentué (Daunay, 2007). On pourrait également mieux outiller l'observation du travail de l'oral, vecteur et objet d'apprentissage, dans une articulation dialectique entre l'oral et l'écrit, suivant en cela les perspectives tracées par Halté (Garcia-Deban, Leclaire-Halté & Rispail, 2008) ou par Bucheton (2009/2014). Une préparation mieux adossée à la diversité des objets enseignés ou des genres scolaires (par exemple ici le résumé de scènes) paraît nécessaire, de même qu'un travail à la fois plus conceptualisé et plus en lien avec les gestes du métier sur l'institutionnalisation des savoirs. À cet égard, les travaux de l'équipe de Genève constituent une référence précieuse (par ex. Aeby-Daghé & Dolz, 2008, pp. 83-105) parmi d'autres. Au regard des enjeux, et s'agissant des apprentissages culturels et langagiers à développer chez les élèves, le chantier est considérable.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Aeby-Daghé, S. & Dolz, J. (2008). Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-

- apprentissage du texte d'opinion. In D. Bucheton & O. Dezutter (Eds.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (p. 83-105). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Astolfi, J.P. (2008). *La saveur des savoirs*. Issy-Les-Moulineaux, France : Édition Sociale Française.
- Astolfi, J.P. & Develay, M. (1989). *La didactique des sciences*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Barbier, J.M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Bautier, E. & Rochex, J.Y. (Eds.). (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens : Démocratisation ou massification ?* Paris, France : Armand Colin.
- Bernié, J.-P. (2004). Pour un ensemble co-disciplinaire. *La lettre de l'AIRDF*, 35, 38-42.
- Bucheton, D. (Ed.). (2009/2014). *L'agir enseignant : Des gestes professionnels ajustés*. Toulouse, France : Octarès.
- Canvat, K. (2004). La littérature : 'Père du soupçon' et après ? *La lettre de l'AIRDF*, 35, 28-35.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires : réflexion sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38 (1), 59-119.
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, France : La pensée sauvage.
- Chiss, J.L., David, J., & Reuter Y. (1995). *Didactique du français : État d'une discipline*. Paris, France : Nathan Pédagogie.
- Daunay, B. (2007). Le sujet lecteur : Une question pour la didactique du français. *Le français aujourd'hui*, 157, 43-51.
- Daunay, B., Reuter, Y. & Schneuwly, B. (Eds.). (2011). *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Garcia-Debanc, C. (2004). Les modèles disciplinaires en acte dans les pratiques effectives d'enseignants débutants. In *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ? Actes du 9^e colloque de l'AIRDF*, Laval, Québec. En ligne http://www.colloquairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_Ronveaux-Dolz/Claudine_Garcia-Debanc.pdf.
- Garcia-Debanc, C., Leclaire-Halté, A. & Rispaïl, M. (2008). Jean-François Halté : un parcours emblématique en didactique du français. *La lettre de l'AIRDF*, 42, 21-22.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes, la littérature au second degré*. Paris, France : Seuil.
- Giordan, A. & de Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir*. Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Halté, J.F. (1992). *La didactique du français*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Jorro, A. (2014). Éthos professionnel. In A. Jorro, (Ed.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 109-112). Louvain-La-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Kervyn, B. (2011). Caractéristique et pertinence de la recherche-action en didactique du français. In B. Daunay, Y. Reuter & B. Schneuwly. (Eds.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (pp. 219-250). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Legros, G. (2004). Le français, discipline singulière, plurielle ou transversale ? *La lettre de l'AIRDF*, 35, 13-21.
- Levi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris, France : Plon.
- Martinand, J.L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne, Suisse : Peter Lang.
- Maubant, P. (2014). Alternance. In A. Jorro. (Ed.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 29-32). Louvain-La-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

- Nonnon, E. (1998). Quelles transpositions des théories du texte en formation des enseignants ? *Pratiques*, 97-98, 153-170.
- Peretti (A. de) (Ed.). (1982). *Rapport au ministre de l'Éducation nationale de la commission sur la formation des personnels de l'Éducation nationale*. Paris, France : La documentation française.
- Perrenoud, Ph., Altet, M., Lessard, C. & Paquay, L. (Eds.). (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Petitjean, A. (1998). La transposition didactique en français. *Pratiques*, 97-98, 7-34.
- Rayou, P. (2008). Ni guerre, ni paix. Tensions et malentendus dans la formation. In Ph. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, & L. Paquay (Eds.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (pp. 77-89). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Reuter, Y. (2004). Analyser la discipline : quelques propositions. *La lettre de l'AIRDF*, 35, 7-12.
- Reuter, Y. (1995). Vers une synthèse : réflexions et propositions. In J.L. Chiss, J. David & Y. Reuter. (Eds.), *Didactique du français, État d'une discipline* (pp. 243-261). Paris, France : Nathan Pédagogie.
- Reuter, Y. & Schneuwly, B. (Eds.). (2011). *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Schneuwly, B. (2015). À quoi réfléchit le praticien réflexif ? *Le français aujourd'hui*, 188, 29-38.
- Schneuwly, B. (2004). Plaidoyer pour le « français » comme discipline autonome, ouverte et articulée. *La lettre de l'AIRDF*, 35, 43-52.
- Schneuwly, B. (1995). De l'utilité de la transposition didactique. In J.L. Chiss, J. David & Y. Reuter. (Eds.), *Didactique du français, état d'une discipline* (pp. 47-62). Paris, France : Nathan.
- Snyders, G. (1982). *Ecole, classe et lutte des classes*. Paris, France : Presses universitaires de France.