



"Enseigner le français, une affaire de transmission ou de co-construction ?"

Dufays, Jean-Louis

Abstract

Enseigner, cela consiste-t-il d'abord à transmettre des savoirs ou à susciter la (co)construction de compétences ? La priorité revient-elle à la présentation aux élèves de l'objet qu'il s'agit d'apprendre, ou à l'usage qu'ils sont invités à en faire ? Deux conceptions fondamentales de l'interaction pédagogique et du rapport à la connaissance dont l'opposition a été particulièrement débattue au cours des dernières décennies sont ici confrontées et discutées.

Document type : *Contribution à ouvrage collectif (Book Chapter)*

Référence bibliographique

Dufays, Jean-Louis. *Enseigner le français, une affaire de transmission ou de co-construction ?*. In: Julien VAN BEVEREN, *Littérature, langue et didactique. Hommages à Jean-Louis Dumortier*, Presses universitaires de Namur : Namur 2014, p. 71-82

Enseigner le français, une affaire de transmission ou de co-construction ?

Jean-Louis Dufays (UCL / Cripédis-Cédill)

En ces temps où les didactiques spécialisées accèdent vaille que vaille au statut de disciplines scientifiques, le didacticien se voit adresser pour mission première d'être un homme de science et de savoir. Décrire, connaître, comprendre, avant de juger et de préconiser, tels sont désormais, comme pour tout chercheur digne de ce nom, ses mots d'ordre. Pourtant, toute l'œuvre de Jean-Louis Dumortier est là pour signaler que la didactique n'est pas étrangère à la nécessité de prendre parti. Même si cette discipline requiert une prise en compte fine et attentive des situations pédagogiques, leur description n'est pas une fin en soi. Si les universités et les hautes écoles investissent dans des postes de didacticiens, c'est avant tout pour former des enseignants et tenter d'influer positivement, un tant soit peu, sur l'enseignement et ses effets auprès des élèves. Quoi qu'on veuille, être didacticien consiste en partie au moins à évaluer des pratiques et à proposer des modèles d'action (Dumortier, 2011).

En particulier, s'il est une préoccupation première pour la didactique, c'est celle de la mise au point des modalités d'enseignement qui paraissent les plus à même de favoriser l'apprentissage des élèves. Enseigner, cela consiste-t-il d'abord à transmettre des savoirs ou à susciter la (co)construction de compétences ? Autrement dit, la priorité revient-elle à la présentation aux élèves de l'objet qu'il s'agit d'apprendre, ou à l'usage qu'ils sont invités à en faire ? Deux conceptions fondamentales de l'interaction pédagogique et du rapport à la connaissance sont ici en présence, et, comme on le sait, leur opposition a été particulièrement débattue au cours des dernières décennies.

1. La transmission, une illusion pré-didactique ?

La transmission n'a pas bonne presse dans les réflexions sur l'enseignement qui ont été développées par les grands noms de la pédagogie et de la didactique. Si l'on en croit par exemple Yves Chevallard, elle serait l'agent par excellence de la « réduction pédagogique » :

« Parler d'un savoir et de sa transmission [...], c'est reconduire l'image de la boîte noire, celle de la classe où le savoir supposé est supposé se "transmettre", où l'on n'ira pas voir, et où, si l'on y va voir, on verra d'abord le professeur, ensuite les élèves, et presque jamais le savoir, toujours forcément invisible » (Chevallard, 1997 : 3).

Chevallard ne fait ici que résumer l'opinion de la grande majorité de ses collègues. Dans leur ouvrage *Nos savoirs sur les savoirs*, qu'ils présentent comme un manuel d'*épistémologie pour l'enseignement* (1997), Gérard Fourez, Véronique Englebort-Lecomte et Philippe Mathy précisent qu'enseigner consiste à créer les conditions pour permettre aux apprenants de *construire* par eux-mêmes une représentation de plus en plus complexe de l'objet de savoir qu'ils ont à s'approprier. Ces auteurs s'érigent à l'inverse contre les formes d'enseignement qui posent l'objet de savoir comme préconstruit et stabilisé *a priori* : celles-là ne feraient que perpétuer le vieux positivisme, qui ferait violence tant à la conscience des élèves – condamnés à un rôle passif d'assimilation d'un déjà-là – qu'à la connaissance elle-même.

De même, dans *Le sens du savoir* (2011), Gérard Sensevy souligne que, quelle que soit la discipline, l'enseignant ne joue pleinement son rôle que lorsqu'il laisse suffisamment d'autonomie à l'apprenant pour lui permettre de questionner et de s'appropriier librement, *motu proprio*, les connaissances qui lui sont proposées. Tout l'art d'enseigner consisterait ainsi dans la *dévolution*¹, favorisée notamment par la *réticence*² stratégiquement déployée par l'enseignant.

Dans le domaine de la didactique du français, Jean-François Halté ne dit pas autre chose quand il oppose les configurations « ancienne » et « nouvelle » de la discipline Français (1992), qu'il assimile, l'une à la transmission de savoirs traditionnels et cloisonnés, dominés par le paradigme littéraire, l'autre à l'émergence d'une conception active et intégrative des différents apprentissages³.

Il est symptomatique que le mot « transmission » n'apparaisse ni dans le *Lexique d'épistémologie pour l'enseignement* de Fourez et ses collègues, ni dans le glossaire qui conclut le livre fondateur de Philippe Meirieu, *Apprendre, oui mais comment ?* (1987), ni même dans le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (2007) coordonné par Yves Reuter. Tout se passe comme si ce mot était honni du vocabulaire de ceux qui ont à penser l'école.

Certes, la méfiance à l'égard de la transmission n'est pas dénuée d'arguments. L'expérience la plus commune permet de constater qu'un savoir ne se communique jamais tel quel d'un individu à un autre, si attentifs qu'ils soient l'un et l'autre, mais s'incarne de manière spécifique dans chaque conscience qui le reçoit : comme l'a bien montré Yves Citton (2011), ce que l'on s'échange, ce ne sont moins des savoirs que *des interprétations* à leur propos, qui peuvent être plus ou moins partagées. Le simple fait de communiquer un contenu de savoir amène déjà à l'accommoder dans une forme et un format qui en orientent les significations.

Ainsi, si transmission il y a, elle n'est jamais directe, car elle passe par différents filtres physiques et cognitifs. Elle n'est jamais non plus intégrale : elle comporte toujours des « pertes » et des altérations. Enfin, elle n'est jamais figée ni achevée : elle suppose toujours une (re)configuration et un transfert par l'apprenant, qui s'approprie le savoir en l'intégrant à son propre système de traitement des informations, qu'elle vient ainsi transformer et qui l'inscrit en retour dans un processus évolutif potentiellement inépuisable.

2. Et pourtant, enseigner le français, c'est aussi transmettre

Le problème, si l'on en croit Marcel Gauchet, c'est que cette manière de concevoir le rapport au savoir tend aujourd'hui à faire l'objet d'un nouvel unilatéralisme, qui ne fait qu'inverser celui qui prévalait précédemment :

« Avec l'apparition des pédagogies nouvelles, nous avons basculé dans un nouvel unilatéralisme : l'unilatéralisme d'une vision individualiste de "l'apprendre". Un unilatéralisme qui consiste, lui, à ne considérer que ce processus personnel d'appropriation en négligeant ce qu'il s'agit d'apprendre, en se désintéressant des contenus qui sont en question dans l'opération éducative. Des contenus qui ne collent pas forcément de manière spontanée avec cette logique de l'appropriation personnelle » (Gauchet, 2011 : 1-2).

¹ Ce processus, qui a été mis en évidence par Brousseau, désigne « l'ensemble des actions de l'enseignant visant à rendre l'élève responsable de la résolution d'un problème ou d'une question en suspens » (Reuter & al., 2007 : 65).

² « Nous entendons ici le mot *réticence* dans son sens, vieilli en français, d'une "omission volontaire de ce qui pourrait ou devrait être dit", et toujours actif dans l'anglais "reticent" » (Sensevy, 2011 : 69).

³ Halté formule ainsi la conception réductrice qu'il attribue à la « configuration ancienne » : « Enseigner consiste à mobiliser des moyens propres à assurer la transmission et l'appropriation des contenus d'enseignement » (1992, p. 3).

Gauchet, pour sa part, résiste à ce qu'il perçoit comme une réduction du rapport à la connaissance, comme une exacerbation des droits du sujet par rapport à ceux des œuvres qui lui sont proposées. C'est qu'à ses yeux, apprendre ne se limite pas à « assimiler un savoir à sa psychologie propre », cela revient, tout autant, à « accommoder son fonctionnement mental à des méthodes nouvelles » (*Ibid.*). Autrement dit, même si tout passe par le crible de médiations orales ou écrites et par celui du système cognitif de chaque individu, l'un des rôles majeurs de l'école reste de transmettre un savoir issu d'une *tradition*, qui ne se réduit pas à des « ressources » adossées à des compétences.

Plus précisément, selon Gauchet, si la transmission s'avère inéluctable dans le champ éducatif, c'est parce qu'elle dispose d'un quadruple « ancrage » :

1° c'est un processus qui s'inscrit nécessairement *dans l'ordre temporel*, car « apprendre, c'est toujours se confronter à quelque chose qui existe avant soi, que d'autres savent déjà » (p. 2). Cette exigence caractérise tout particulièrement les savoirs modernes « parce qu'ils impliquent une progression méthodique » (p. 3) moins requise pour accéder aux savoirs anciens ;

2° c'est un processus à la fois *subjectif* et *intersubjectif* : « Le savoir, c'est, par définition, ce qui est commun, ce qui nous fait sortir de nous-mêmes, ce qui nous permet d'exister avec d'autres, ce qui est partageable et partagé, à la différence de nos expériences intimes » (p. 3). La connaissance possède dès lors toujours une dimension *passionnelle*, non dépourvue d'implications identitaires, mais aussi une dimension *dangereuse*, car en nous obligeant à nous déplacer, à nous décentrer, elle nous « arrache à ce sur quoi nous nous reposons » (p. 4). Pour cette raison, apprendre est toujours « une expérience subjectivement chargée » (p. 4) ;

3° le savoir comporte *une dimension ésotérique*, car, dans un premier temps, il comporte toujours quelque chose qui résiste aux cadres qui nous sont familiers ; on ne peut donc y accéder qu'avec l'aide d' « un initiateur » qui nous permet « d'entrer dans ce qui se présente autrement comme une citadelle imprenable » (p. 5) ;

4° le savoir présente enfin *un caractère symbolique* du fait que l'acquisition des connaissances intègre toujours un tant soit peu son bénéficiaire dans une communauté d'esprit qui l'élève dans une dignité supérieure et le rend capable de devenir transmetteur à son tour : « On apprend aussi pour un jour pouvoir transmettre. Et sans cette dimension-là, il n'y a aucun sens au fait d'apprendre » (p. 6).

Il est temps par ailleurs de constater que la tension qui existe entre les notions de transmission et de construction des connaissances relève d'un débat qui oppose depuis toujours deux visions de la culture et de l'éducation : d'un côté, on trouve une vision centrée sur la chose à apprendre, qui insiste sur la nécessité d'initier les élèves au décentrement et au respect des droits du savoir ; de l'autre, on trouve celle qui se fonde sur la démarche de l'apprenant, et qui privilégie ses droits en tant que lecteur ou scripteur.

En arrière-fond se dessine la tension entre deux paradigmes des sciences humaines : celui de la pédagogie d'une part, fondé sur le pari d'éducabilité, qui postule que tout être humain est capable d'accéder à un savoir qui l'élève et le transforme ; celui de la sociologie, d'autre part, fondé à l'inverse sur le principe de relativité, et qui postule que l'accès au savoir est toujours biaisé par des conditionnements socioculturels. Pour le pédagogue, la transmission d'une certaine universalité de la connaissance - quand bien même elle serait toujours partielle et singulière - est la finalité profonde de l'éducation ; pour le sociologue, elle serait un leurre, qui ne ferait que dissimuler le caractère fondamentalement reproductif et socialement clivé de la circulation des savoirs.

La critique sociologique est sans nul doute précieuse en ce qu'elle invite à une meilleure attention à la complexité des pratiques et des situations scolaires. Forquin (1989) pointe cependant bien les limites de cette approche en remarquant que la transmission culturelle constitue en même temps l'objet et la justification de tout enseignement. En effet, si une assertion est toujours déterminée par celui qui l'énonce, en même temps, elle vise toujours à transcender son ancrage culturel. Pour cette raison, le rôle premier de l'école reste bien de transmettre une culture commune, quand bien même celle-ci serait toujours en partie socialement et idéologiquement déterminée. De même que la fragilité du concept d'universalisme ne suffit pas à justifier son abandon à l'école, l'inégalité du partage des savoirs ne suffit pas à justifier l'oubli de la dimension transmissive de tout enseignement.

Ainsi, comme le note Meirieu, transmettre relève de l'essence même du projet éducatif, qui est fondamentalement un projet d'universalité :

« Le projet d'éduquer est, [...] constitutivement, projet d'universalité, d'humanité rayonnante et galopante où le processus de transmission dépasse de loin, dans sa dynamique, la réussite de la chose transmise » (Meirieu, 1991 : 73).

Cela étant, si la notion de transmission garde donc toute sa légitimité, il convient d'en mesurer la portée et les enjeux dans le cas de la discipline qui nous occupe, à savoir le français. Qu'en est-il de la transmission spécifique qui s'opère dans le cadre du cours de français ? Qu'est-il question ici de transmettre, et au nom de quelles valeurs ?

3. Spécificités de la transmission dans le cas de la discipline « français »

Même si, comme l'a noté Van Beveren (2014), il existe différentes manières de configurer les contenus de la discipline « français », la position actuellement dominante, tant dans les instructions officielles que chez les didacticiens, amène à distinguer deux ensembles d'objets : d'un côté, deux domaines du *savoir*, en l'occurrence la langue française et ses usages ordinaires, et la littérature et la culture diffusées dans cette langue ; de l'autre, quatre types de *savoir-faire* - ou si l'on préfère de *compétences*, au sens le plus large du terme -, à savoir la lecture, l'écriture, l'écoute et la parole.

Parmi ces différents objets, ce sont clairement les deux premiers qui relèvent de la transmission : tandis que l'écriture, la lecture et l'oralité reposent sur des savoirs procéduraux et conditionnels qui ne peuvent s'acquérir que par l'activité et l'exercice, la transmission concerne les savoirs déclaratifs relatifs à la langue et à la littérature, que l'élève est invité à comprendre, mémoriser et intégrer à son système de références. Du côté de la langue, il s'agit ici de la connaissance « méta » de la grammaire, du lexique, ainsi que de la maîtrise des règles et des techniques des discours écrits et oraux. Du côté de la littérature, on songe plutôt à la connaissance d'un certain nombre de courants, de genres, d'auteurs, d'œuvres, ainsi qu'à celle des conceptions de la littérature ou de l'interprétation soutenues par divers écrivains et critiques (cf. Fraisse & Houdart-Mérot, 2004).

A la suite de Pierre Bayard, il faut souligner que la transmission des connaissances littéraires est le moyen par excellence d'une économie cognitive. En recevant de ses professeurs un ensemble de savoirs sur les auteurs et les œuvres, l'élève fait en effet l'économie du travail considérable que lui aurait valu la recherche personnelle des informations les concernant :

« Les personnes cultivées le savent — et surtout, pour leur malheur, les personnes non cultivées l'ignorent —, la culture est d'abord une affaire d'*orientation*. Être cultivé, ce n'est pas avoir lu tel ou tel livre, c'est savoir se repérer dans leur ensemble, donc savoir qu'ils forment un ensemble et être en mesure de situer

chaque élément par rapport aux autres. L'intérieur importe moins ici que l'extérieur, ou, si l'on veut, l'intérieur du livre est son extérieur, ce qui compte dans chaque livre étant les livres d'à côté.

De ce fait, n'avoir pas lu tel ou tel livre n'a guère d'importance pour la personne cultivée, car si elle n'est pas informée avec précision de son *contenu*, elle est souvent capable d'en connaître la *situation*, c'est-à-dire la manière dont il se dispose par rapport aux autres livres. Cette distinction entre le contenu d'un livre et sa situation est fondamentale, car c'est elle qui permet à ceux que la culture n'effraye pas de parler sans difficulté de n'importe quel sujet. » (Bayard, 2007 : 26)

Un enjeu fondamental de la transmission des savoirs littéraires est donc d'ordre fonctionnel : ces savoirs nous aident à comprendre les œuvres, ou tout au moins à les situer, avant même de les avoir lues. Mais ce premier enjeu se double d'un second, encore plus essentiel. Comme l'a souligné Danièle Sallenave, le patrimoine littéraire est peut-être avant tout un moyen privilégié d'enrichir notre regard et notre expérience :

« Sans les livres, nous n'héritons de rien : nous ne faisons que naître. Avec les livres, ce n'est pas un monde, c'est *le monde* qui vous est offert : don que font les morts à ceux qui viennent après eux.

Sans doute tout est-il déjà là, à notre naissance. Encore faut-il le prendre. Offert, proposé, mis non donné. La terre, le ciel, ce qu'on en voit, et ce qui s'y cache ; les choses de l'histoire, les replis du temps. Mais, sans les livres, il se pourrait bien cependant que tout nous échappe : le monde physique, même si je le parcours, parce que je n'aurai rien appris ; le monde humain, l'histoire, parce que je n'en saurai rien ; les langues — y compris celle de ma naissance, parce que je ne les parlerai pas, ou les parlerai mal ; les œuvres, les paysages, la douceur des soirs sur des bords étrangers, parce que je n'en aurai pas retraversé l'expérience dans le miroir des livres. » (Sallenave, 1991 : 65).

Certes, l'accès à cette fonction à la fois transformatrice et initiatique de la littérature ne va pas de soi. En contexte scolaire, elle suppose une ascèse, un travail d'arrachement et d'élévation, que, dans son dialogue avec George Steiner, Cécile Ladjali juge incompatible avec la valorisation de la culture « déjà là » des adolescents :

« On m'a demandé pourquoi je ne sollicitais pas la culture des élèves. Cette fameuse *culture banlieue*. Or quand j'interroge un lycéen à ce sujet, je rencontre le vide. L'idée saugrenue de cette contre-culture a germé dans l'esprit d'anciens très bons élèves, désireux de s'encanailler, auxquels il faudrait répondre que Flaubert ou Rimbaud auraient sans doute trouvé cocasse qu'on les traitât de *bourgeois*. [...] On n'est conscient de ce que l'on est que lorsqu'on est confronté à l'altérité. Le professeur doit dépayser son élève, le conduire là où il ne serait jamais allé sans lui et lui offrir un peu de son âme, peut-être parce que toute formation est une déformation » (2003 : 26-27)

En réalité, rien ne dit que l'accès à la haute culture soit possible sans la prise en compte des connaissances existantes (j'y reviendrai sous peu), mais l'essentiel ici était de pointer que, si « traditionnels » et « bourgeois » qu'ils soient, les savoirs littéraires, tant patrimoniaux que génériques, constituent un enjeu clé pour l'apprentissage du français, et que les quatre dimensions de la transmission distinguées par Gauchet les concernent par excellence. Suffit-il pour autant de les transmettre magistralement pour assurer leur appropriation par les élèves ? Celle-ci ne requiert-elle pas aussi une attitude intellectuelle générale, caractérisée par un certain rapport au langage⁴ ? Dans les faits, tout apprentissage - quelle que soit la discipline, mais cela vaut *à fortiori* pour le français -, passe par le maniement du langage, qui agit non seulement comme un outil de communication (réception – production), mais aussi comme un outil de transformation du savoir et de construction de l'identité du sujet parlant. Plus particulièrement, ce qui est en jeu à l'école, et au cours de français en tout premier lieu, c'est l'appropriation du langage *écrit* comme moyen d'accès à la réflexivité⁵ et à l'abstraction. Autrement dit, transmettre des savoirs sur la langue et la

⁴ Pour la notion de « rapport à », voir Reuter & al. (2007 : 191-196).

⁵ Je pense ici à la manière donc Goody a défini cette attitude dans *La raison graphique* (1979).

littérature ne suffit pas : encore faut-il amener l'élève à les interroger, ainsi que les textes et les auteurs qui les véhiculent, à les mettre à distance, à les interpréter et finalement à les reconstruire pour les faire siens.

Ce n'est pas tout. Parallèlement au rapport au langage, transmettre *des compétences* en lecture et en littérature aux élèves revient toujours, peu ou prou, à susciter chez eux *une diversité* de pratiques et d'approches, en cherchant à la fois à les *équilibrer*⁶ et à les *ajuster* par rapport à leurs capacités, ou pour mieux dire à leur « zone de développement proximal »⁷. Ce qui se joue donc ici, à travers le rapport au langage, c'est un certain *rapport aux auteurs et aux œuvres*. Former les élèves à la littérature, ce n'est pas seulement une affaire de savoirs à transmettre, mais une invitation à appréhender la lecture et l'écriture comme de puissants vecteurs de construction identitaire et de développement de l'imaginaire. L'expérience de la lecture et de l'écriture littéraires est une occasion privilégiée d'acquérir des repères axiologiques et de se confronter à des auteurs, à des personnages et à des situations susceptibles de devenir des « modèles ».

Allier la transmission d'un patrimoine « consistant » à la construction d'un rapport « riche » aux œuvres : cette conception duelle de la formation littéraire rejoint la vision de Jean-Marie Schaeffer, qui appelle les enseignants à « assumer ouvertement la dualité fonctionnelle de la discipline littéraire : partie prenante de l'identité culturelle d'un côté, enquête cognitive de l'autre » (2011 : 117). De cette dualité, il résulte que « l'enseignement littéraire est toujours à la fois le lieu d'une transmission de savoir et celui d'une transmission (fût-elle transformatrice) de valeurs » (p. 120) : « L'orientation descriptive et l'orientation normative y sont par nécessité mêlées » (*Ibid.*).

On me permettra, pour conclure, de souligner l'intérêt dans ce contexte de la notion de « lecture littéraire », en tant qu'activité modèle qui mobilise de manière alternée les instances lectorales complémentaires de la participation psychoaffective et de la distanciation analytique (Dufays, 2010). Si, comme l'a montré Dumortier (2001), former les jeunes à la littérature revient à faire d'eux des « amateurs éclairés » des œuvres littéraires, une manière privilégiée d'y arriver ne consisterait-elle pas à les réconcilier à la fois avec la lecture « du premier degré », qui les immerge dans cette illusion référentielle dont dépend l'accès au sens et au « plaisir du texte », et avec celle « du deuxième degré », qui les tient au contraire à distance critique de l'œuvre ? Stimuler les élèves à développer conjointement une posture de lecture « affective » et une posture de lecture « savante », ne serait-ce pas là l'un des secrets d'une transmission littéraire réussie ?

Jean-Louis Dufays

Université catholique de Louvain

CRIPEDIS / CEDILL

⁶ Selon Sensevy (2011), l'« équilibration didactique » est un des principes clés qui permet de donner du sens aux savoirs.

⁷ Je reprends bien entendu cette notion à *Pensée et langage* de Vygotsky (1985).

Bibliographie

BAYARD, P. (2007). *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?* Paris : Minit (Paradoxes).

CHEVALLARD, Y. (1997). Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission. *Skholê*, 7, 45-64. En ligne : http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Les_savoirs_enseignes_et_leur_transmission.pdf (consulté le 14 mars 2014).

CITTON, Y. (2010). *L'avenir des humanités. Economie de la connaissance ou cultures de l'interprétation ?* Paris : La Découverte.

DUFAYS, J.-L. (2010). *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire.* Bruxelles : Peter Lang (ThéoCrit').

DUMORTIER, J.-L. (2001). *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage : théorie et pratique.* Bruxelles : De Boeck (Savoirs en pratiques).

DUMORTIER, J.-L. (2011). *Devenir un professionnel de l'enseignement du français (sans perdre le goût de l'enseigner).* Namur : Presses universitaires de Namur (Diptyque, 22).

FORQUIN, J.-Cl. (1989). *Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques.* Bruxelles : De Boeck (Pédagogies en développement).

FOUREZ, G., ENGLEBERT-LECOMTE, V., & MATHY, Ph. (1997). *Nos savoirs sur les savoirs. Un lexique d'épistémologie pour l'enseignement.* Bruxelles : De Boeck (Pédagogies en développement).

FRAISSE, E., & HOUDART-MÉROT, V. (dir.) (2004). *Les enseignants et la littérature : la transmission en question. Actes du colloque de l'université de Cergy-Pontoise.* Paris : Scérén - CRDP de Créteil - Université de Cergy-Pontoise.

GAUCHET, M. (2011). La question de la transmission. Conférence prononcée le 19 février 2011 à Bruxelles par le Collège européen de Philosophie Politique dans le cadre du cycle de conférences *Qu'est-ce qu'apprendre ?* En ligne : <http://www.ceppecs.eu/?p=1288?pfstyle=wp> (consulté le 14 mars 2014).

GOODY, J. (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage.* Paris : Minit (Le sens commun).

HALTÉ, J.-Fr. (1992). *La didactique du français.* Paris : P.U.F.

MEIRIEU, Ph. (1987). *Apprendre, oui, mais comment ?* Paris : ESF.

MEIRIEU, Ph. (1991). *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie.* Paris : ESF.

REUTER, Y. (dir.) (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques.* Bruxelles : De Boeck (3^e éd. : 2013).

SALLENAVE, D. (1991). *Le don des morts. Sur la littérature.* Paris : Gallimard.

SCHAEFFER, J.-M. (2011). *Petite écologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature ?* Paris : Thierry Marchaisse.

SENSEVY, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique.* Bruxelles : De Boeck (Perspectives en éducation et formation).

STEINER, G., & LADJALI, C. (2003). *Éloge de la transmission. Le maître et l'élève.* Paris : Albin Michel (Itinéraires du savoir).

VAN BEVEREN, J. (2014). *La discipline « français » : du questionnement identitaire à la conscience disciplinaire. Panorama sur les zones avancées de la francophonie et gros plan sur le cas particulier de l'enseignement du français au secondaire supérieur en fédération Wallonie-Bruxelles*. Thèse de doctorat inédite soutenue à l'Université de Liège.

VYGOTSKY, Lev (1985). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute (3^e éd. : 1997).