



L'enfant, l'élève, l'apprenant en didactique du français

Bertrand Daunay

► To cite this version:

Bertrand Daunay. L'enfant, l'élève, l'apprenant en didactique du français. Recherches en Didactiques, 2011, Enfant, élève, apprenant, 11, pp.49-65. hal-01354229

HAL Id: hal-01354229

<https://hal.science/hal-01354229>

Submitted on 17 Aug 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.

L'ENFANT, L'ÉLÈVE, L'APPRENANT EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

Bertrand Daunay
Université Charles-de-Gaulle – Lille 3
Équipe Théodile-CIREL (ÉA 4354)

Résumé

L'article interroge la manière dont la didactique du français envisage les *entours* de l'apprenant, par quelques coups de sonde sur certaines dimensions théoriques significatifs du façonnement du champ et de la manière dont il a pensé la relation théorique entre *enfant, élève, apprenant*. La problématique est traitée par l'exploration de deux dimensions générales et transversales (au sens où elles concernent l'ensemble des objets enseignés et des disciplines de la matière *français*) – le socioculturel et l'extrascolaire – et par l'exploration de trois aspects plus spécifiques de la problématique – le « sujet parlant », l'« enfant créateur », le « sujet lecteur » – où s'incarnent ces problématiques transversales, mais qui concernent plus particulièrement certaines dimensions de l'enseignement du français (la langue, l'écriture, la lecture).

INTRODUCTION

La question du sujet apprenant intéresse la didactique du français depuis ses débuts. La question se légitime du seul programme scientifique qu'elle visait à établir, en lien avec les autres didactiques : ces dernières, en effet, doivent leur spécificité, par rapport à d'autres disciplines de recherche investiguant l'enseignement et l'apprentissage, à la mise à l'épreuve d'une relation ternaire entre des contenus (« disciplinaires »¹), un enseignant et un apprenant, les trois constituants du système didactique². Le terme d'*apprenant* doit sa fortune dans les didactiques au fait qu'il permettait à la fois une réduction et une extension :

- il permettait aux didactiques de *réduire* – d'un point de vue méthodologique et épistémologique – l'appréhension de son objet au *sujet apprenant*, autrement dit le *sujet didactique*, instance apprenante du système didactique, en rejetant hors de leur champ d'investigation propre les autres dimensions de l'individu ;
- il leur permettait en même temps d'*étendre* leur objet de recherche à tous les « apprenants » concernés par la constitution d'un système didactique, hors du milieu scolaire, qui ne concerne que l'*élève* : les didactiques, de ce fait, se donnent la possibilité de saisir l'apprenant dans toutes les situations formelles – voire simplement intentionnelles – d'enseignement et d'apprentissage.

1. Ce seul adjectif pose problème aux didacticiens, qui doivent constamment redéfinir leur position quant à la *discipline* qui structure le savoir en jeu dans le système didactique, lequel ne saurait être *le* savoir en soi mais toujours *un* savoir organisé et spécifié par une instance qui lui donne sens et le structure épistémologiquement : cette instance est précisément une *discipline*, non la seule discipline scolaire, mais aussi la ou les disciplines théoriques (ou de recherche) auxquelles la discipline scolaire se réfère. Une extension des didactiques aux questions des savoirs non scolaires ne saurait faire l'économie de ce positionnement théorique sur les disciplines. Sur cette question, cf. le colloque de l'ARCD : les « contenus disciplinaires », Villeneuve d'Ascq, université Charles-de-Gaulle – Lille 3, 20, 21 et 22 janvier 2011.
2. Comme le dit Maria-Luisa Schubauer-Leoni (1998, p. 274), « poser l'existence d'un système didactique ternaire, par opposition au modèle duel de la pédagogie et de la psychologie de l'éducation, me paraît constituer un des actes fondateurs de la didactique des disciplines ».

La didactique du français n'a pas spécifiquement pensé, de façon centrale, le concept d'*apprenant*, dont elle a toujours fait un usage en quelque sorte naturalisé par le programme théorique qui la rend solidaire des autres didactiques. Mais la didactique du français, en revanche, a depuis toujours interrogé les conséquences pratiques de cette réduction de son objet au sujet apprenant, dans la mesure où cette réduction théorique entraine – apparemment – en dissonance avec son intention de prendre en compte, dans l'appréhension des faits éducatifs, les dimensions sociales et psychologiques du sujet apprenant³.

Ce n'est évidemment qu'une dissonance apparente : tout élément du système didactique est en relation avec l'extérieur de ce système, qui le constitue fondamentalement : c'est le cas du contenu disciplinaire, lequel ne peut être pensé sans référence avec le savoir social qui le légitime ; de même, les « sujets didactiques » ne s'arrêtent pas aux frontières du système et c'est bien une question didactique de savoir comme un « enseignant » ou un « apprenant » se constituent (ou non) comme tels dans une situation concrète et comment ils font *avec* ou *contre* ce qui les constitue par ailleurs comme sujets *en dehors du système didactique* : du reste, il est difficile pour une didactique de la langue de ne pas interroger le « sujet parlant » ou pour une didactique de la littérature de négliger le « sujet lecteur », pour prendre deux exemples éloquents. La réduction théorique et méthodologique d'un objet de recherche, qui vise la pertinence d'une appréhension spécifique d'un « réel » à *construire*, ne réduit pas pour autant ce réel... Autrement dit, l'apprenant, comme « réel » construit didactiquement, interroge les autres dimensions de l'individu qui débordent le strict cadre du sujet apprenant comme *objet* d'analyse.

C'est précisément la manière dont la didactique du français envisage ces *entours* de l'apprenant que je me propose d'interroger. Non par une synthèse théorique, impossible ici, qui embrasserait toute la question depuis les origines de la didactique du français, mais par quelques coups de sonde sur certaines dimensions théoriques qui me semblent significatifs du façonnement du champ en même temps que de la manière dont il a pensé cette relation théorique entre *enfant, élève, apprenant*.

J'ai fait le choix – que d'aucuns pourront juger arbitraire, mais qui correspond à l'état de ma réflexion sur ce problème théorique – d'entrer dans la problématique en explorant, dans un premier temps, deux dimensions que l'on pourrait dire générales et transversales (au sens où elles concernent l'ensemble des objets enseignés et des disciplines de la matière *français*) – le socioculturel et l'extrascolaire – et en interrogeant, dans un deuxième temps, trois aspects plus spécifiques de la problématique – le « sujet parlant », l'« enfant créateur », le « sujet lecteur » – où s'incarnent ces problématiques transversales, mais qui concernent plus particulièrement certaines dimensions de l'enseignement du français (la langue, l'écriture, la lecture), même si, on le verra (mais on le sait déjà...), les frontières sont très peu étanches entre ces dimensions.

Faut-il m'en excuser ? Il n'y a pas de *thèse* dans cet article, ni de perspective unifiante dans le traitement de la question : à chaque dimension abordée correspond un traitement particulier, qui me semble le plus pertinent. Cette hétérogénéité des approches peut être interprétée comme le signe de la richesse de la problématique, susceptible d'être traitée par divers angles, mais aussi comme le signe que la réflexion est encore en maturation...

3. Cf. particulièrement Michel Dabène, qui veut mettre le triangle didactique (qui schématise le système didactique) au centre d'une « constellation didactique », où sont pris en compte les contextes social et éducatif (Dabène, 2005).

UNE APPRÉHENSION TRANSVERSALE DE LA QUESTION DU SUJET EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

Le socioculturel

La didactique du français est née d'une conviction d'obsolescence et d'élitisme des contenus enseignés. Cette conviction prenait sa source notamment dans l'identification d'un échec scolaire d'élèves socialement défavorisés, qui justifiait que soit pensée une réforme de ces mêmes contenus, censés représenter à eux seuls une des causes de cet échec⁴. Cette centration initiale sur les contenus devait trouver à s'infléchir plus tard vers une approche des *rapports* aux contenus des apprenants⁵ : ce *rapport* à peut concerner certes l'apprenant comme tel dans une situation didactique, indépendamment donc de tout autre paramètre, mais les études qui l'appréhendent se fondent en général sur le constat d'une différenciation sociale qui, elle, fait appel à d'autres caractéristiques du sujet que son simple statut d'apprenant.

La prise en compte initiale par la didactique du français d'une différenciation sociale (qu'elle concerne les contenus ou le rapport aux contenus) introduisait dès le départ dans son champ de recherche la question de l'*enfant* : car c'est bien lui qui est alors appréhendé dans ses différences sociales par une didactique qui, plus que d'autres sans doute, s'est trouvée influencée très tôt et continue de l'être, par la « sociologie de l'école ». Cette expression extensive a l'inconvénient de gommer les différences d'approches théoriques⁶ : François Jacquet-Francillon (2009), dans un tour d'horizon de l'introduction de la problématique socioculturelle dans le champ des recherches en éducation, rappelle le débat traditionnel entre deux positions théoriques sociologiques, entre d'un côté les « externalistes », qui identifient les inégalités en amont de l'école, et de l'autre les « internalistes » ou « conflictualistes », qui attribuent à l'école un rôle central dans la construction des inégalités. Comme le dit Jacquet-Francillon, c'est la question même du (socio)culturel qui change selon les paradigmes et a des conséquences en matière d'intervention pédagogique ou, ajouterais-je, didactique : la conception externaliste se caractérise par une description *économique* du « capital » culturel, vu sous le signe de l'accumulation différenciée selon les milieux, ce qui implique une stratégie scolaire de *compensation* d'un « déficit » socioculturel⁷ : l'autre conception introduit la question des « pratiques culturelles »

4. Sur le rôle de l'échec scolaire comme moteur (militant) de la naissance de la didactique du français, cf. Daunay, Reuter (2008).
5. Sous l'influence des travaux d'orientation sociologique sur la question du « rapport au savoir » (cf. Bautier *et al.*, 2000). Un signe de l'intérêt rapide de la didactique du français est la participation de Dominique Bucheton à l'ouvrage de Bautier, Rochex (1998) ou encore les travaux de synthèse de Christine Barré-De Miniac (notamment 2000). L'approche psychanalytique de la question du « rapport à » (cf. Beillerot *et al.*, 1989), si elle a été décisive dans la constitution théorique de la notion, ne me semble pas avoir eu une grande influence en didactique du français.
6. Et leur inégale importation dans le champ de la didactique, dont témoigne, par exemple, la prédominance, dans les recherches en didactique du français à ses débuts, de la sociologie critique française (Bourdieu, Passeron, 1964 ; 1970 notamment) sur les approches sociologiques du curriculum, d'origine britannique, introduites en France plus tardivement, avec les travaux de Jean-Claude Forquin (pour une synthèse récente : Forquin, 2008). Si d'autres travaux sociologiques sont régulièrement convoqués, leur articulation conceptuelle est plus ou moins claire et explicite avec les cadres théoriques antérieurement cités et la didactique du français n'a pas encore produit une synthèse de ces influences.
7. Avec des dérives possibles, politiques, mais aussi parfois didactiques, que critique Schneuwly (2009, p. 75 sq.), quand sont confondues les descriptions des rapports au langage nécessaire à l'entrée dans l'écrit et dans les genres scolaires normés et les descriptions des possibilités langagières des enfants, jugées indument, à l'aune de ces exigences scolaires, déficitaires *en soi*.

en termes plus anthropologiques, et interroge alors davantage l'écart entre des pratiques différenciées, celles de l'école et celle de certains milieux sociaux⁸.

Sous cette dernière influence, la didactique s'est trouvée fondée à interroger l'écart entre les pratiques langagières valorisées scolairement et les pratiques langagières des enfants scolarisés par la prise en compte de divers travaux sociologiques, qu'ils interrogent les pratiques scolaires ou les pratiques des publics scolaires, les deux perspectives s'unissant dans l'observation d'une non-coïncidence entre les pratiques scolaires et celles de certains publics. L'influence des sociologies des pratiques a trouvé certainement sa meilleure illustration didactique dans la problématique des « médiations culturelles » entre une culture scolaire légitime et les pratiques « ordinaires »⁹ ou dans les travaux importants dans l'approche didactique de la littérature¹⁰.

Mais quelle que soit l'influence de telle ou telle conception sociologique sur les propositions (théoriques et pratiques) des didacticiens, la problématique socioculturelle n'a cessé d'interroger le champ de la didactique du français, pour constituer une question centrale à ses investigations : comment entrer en apprentissage de contenus disciplinaires, autrement dit, comment se constituer en *apprenant* de contenus disciplinaires (ce sont deux formulations d'une même problématique didactique) quand les contenus ou les rapports à ces contenus exigés par l'école peuvent entrer en tension avec l'*enfant* tel qu'il est socialement construit ?

La problématique « socioculturelle » ne concerne cependant pas seulement la question sociologique des inégalités sociales : elle interroge la manière dont l'école construit des objets socialement et historiquement chargés de sens. On touche là un des aspects fondamentaux de la didactique du français : l'introduction à l'école des objets langagiers comme objets de savoir et comme moyen d'enseigner et d'apprendre (je réserve cette question pour la partie 3 ci-après).

L'extrascolaire

Que des tensions existent entre le langage tel qu'il est « vécu » par l'*enfant* et le langage tel qu'il est mis en œuvre à l'école constitue un des fondements de la réflexion sur les relations entre pratiques scolaires et extrascolaires.

Les pratiques « ordinaires », interrogées dans la problématique socioculturelle fondatrice du champ de la didactique, ont fait l'objet de programmes de recherche spécifiques sur les relations possibles entre les pratiques scolaires et les pratiques extrascolaires. Marie-Claude Penloup et Yves Reuter coordonnent en 2001 un numéro de *Repères* sur la question, numéro qu'ils présentent eux-mêmes comme l'aboutissement de travaux nombreux, révélateurs d'une sorte d'air du temps mais en même temps signes d'une ancienneté de la problématique en didactique, en articulation avec les recherches sur les usages « ordinaires » de la lecture et de l'écriture¹¹ et plus généralement sur les usages langagiers des élèves¹².

L'investigation théorique des pratiques extrascolaires des élèves tient au double postulat d'une différence entre pratiques scolaires et extrascolaires et de la nécessité de prendre en compte ces dernières pour aider à l'acculturation aux premières, ce qui demande au moins qu'elle soient connues par les acteurs mêmes de l'école, ce à quoi la didactique peut aider, dans

8. Avec le risque cette fois d'un relativisme qui enfermerait l'enseignant comme l'élève, par une sélection des contenus ou de leurs modes d'appropriation, dans des pratiques non valorisées scolairement et socialement (cf. Schneuwly, 2009, p. 76 sq.)

9. Cf. par exemple Privat, Vinson (1986) ; Privat, Reuter *dir.* (1991).

10. Portés particulièrement par la revue *Pratiques* dans les années 1980, sur l'institution littéraire (*Pratiques* n° 32, 1981) ou sur les « paralittératures » (*Pratiques* n° 50, 1986) et les « mauvais genres » (*Pratiques* n° 54, 1987).

11. Ils évoquent par exemple le n° 3 de *Lidil* (1990), coordonné par Michel Dabène, *Des écrits (extra)ordinaires*.

12. Cf. un numéro précédent de *Repères*, coordonné par Michel Dabène et Gilbert Ducancel, en 1997, *Pratiques langagières et enseignement du français à l'école*.

une approche qui ne se contente pas d'une description des pratiques enfantines ou juvéniles, mais qui veut en articuler la description à celles des pratiques scolaires. C'est en somme le postulat qui justifie les travaux de Marie-Claude Penloup (1999 ; 2000).

L'approche didactique a en effet ceci de spécifique qu'elle interroge les pratiques extrascolaires pour montrer « leurs relations de congruence ou non avec les pratiques enseignées à l'école » (Reuter, 2001, p. 12) et interroger les conditions de possibilités d'une articulation, en termes d'apprentissage scolaire, des savoirs et savoir-faire de l'*enfant* dans la constitution d'un *apprenant*. Mais cette articulation, si elle quitte le simple mot d'ordre d'une prise en compte d'un « vécu » de l'élève dans la classe, pose, comme le montre Reuter, des problèmes pratiques, théoriques, éthiques, qui tiennent notamment à la complexité d'une décontextualisation et d'une recontextualisation des pratiques : loin d'une importation de pratiques socialement contextualisées (ce qui précisément caractérise la « pratique », telle qu'elle est sociologiquement appréhendée), l'articulation des pratiques extrascolaires et scolaires veut justement interroger les modalités effectives, dans une situation d'apprentissage, de l'introduction des usages ordinaires au sein de l'école, ce que seule une approche didactique permet de penser.

Ces aspects relèvent de ce que l'on peut appeler une sociodidactique, conçue comme un « courant au sein de la didactique du français » (Dabène, Rispail, 2008), non comme un champ autonome. De fait, toute problématique didactique intègre les dimensions sociales qui constituent le cœur même de son objet, la langue et les discours, comme le pose Christine Barré-De Miniac (2000, p. 95, n. 2) :

Le terme « sociodidactique » a pu être utilisé pour désigner les recherches didactiques qui tentent d'intégrer les représentations et les pratiques sociales. Il serait trompeur d'en faire usage, et par là de donner à croire qu'il y aurait, à côté de la didactique, une sociodidactique s'intéressant à ces aspects. On peut considérer que toute didactique doit traiter et intégrer ces aspects sociologiques et anthropologiques. D'une certaine façon, toute didactique est aussi une sociodidactique.

La question des pratiques extrascolaires caractérise une didactique qui veut « donner sa place au sujet » (Delamotte *et al.*, 2000, p. 5) – dans l'écriture ou dans les autres pratiques langagières de l'école¹³.

UNE APPRÉHENSION DE LA QUESTION DU SUJET SPÉCIFIQUE AUX SOUS-DOMAINES DE LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

Le sujet parlant

La notion même de didactique du français « langue maternelle »¹⁴ pose la question de la relation entre l'enseignement du français et son acquisition. De ce point de vue, l'appellation de la première banque de données du champ, DAF, « Recherches en *didactique* et *acquisition* du français langue maternelle » est significative. Au moment de la constitution de cette banque de données et des principes théoriques et méthodologique qui y présidaient, à savoir les années 1980, la didactique du français était un champ théorique en voie de constitution, et faire le point sur les données théoriques disponible sur le développement langagier de l'*élève* ne permettait pas d'exclure les recherches sur l'acquisition du langage par l'*enfant* (Gagné *et al.*, 1989, p. 15 – je souligne) :

[outre qu']il est strictement impossible de distinguer les capacités linguistiques, notamment orales, qui tiendraient uniquement des pratiques scolaires ou institutionnelles de la langue sans aucune influence des capacités

13. Cf. ici même l'article de Régine Delamotte et de Marie-Claude Penloup.

14. Rappelons que l'association internationale pour la recherche en didactique du français, l'AIRDF, était jusqu'en 2004 appelée DFLM (Didactique du français langue maternelle).

que l'*enfant* a développées dans un cadre naturel [...], il semble essentiel, pour l'enseignement, de bien pouvoir situer les capacités linguistiques et cognitives des *élèves* d'un âge et d'un niveau donné.

La difficulté de penser séparément le développement langagier de l'*enfant* et les apprentissages scolaires de l'*élève* ne tient pas seulement à la jeunesse du champ ou à l'influence de la psycholinguistique sur certaines recherches didactiques portant sur la langue et les discours et plus généralement sur la constitution même de la didactique comme champ de recherche, influence qui ne pouvait que mettre la question du sujet parlant au cœur des interrogations théoriques de la didactique du français. La difficulté tient aussi à la question même de la relation entre *acquisition* et *apprentissage*, qui débordent les parts théoriquement cloisonnées du sujet et qui ne se réduisent pas l'une au milieu « naturel » et l'autre au milieu scolaire...

La question est évidemment particulièrement cruciale s'agissant de l'école dit *maternelle* en France, et particulièrement pour ce qui est de l'apprentissage de l'oral à ce niveau scolaire : « À cette étape première de la *scolarisation* de l'*enfant*, les enjeux de l'enseignement de l'oral réfèrent autant aux caractéristiques du développement langagier et à son hétérogénéité qu'aux transformations engendrées par le passage des formes quotidiennes aux *formes scolaires de développement* » (Moro, Chéradame, 2006, p. 20 ; je souligne). Les relations – ou les tensions – entre développement langagier scolaire et non scolaire sont, plus généralement, le propre de l'enseignement du français à l'école, quand l'apprentissage de l'écrit précisément remodèle et réorganise le langage appris préalablement, du fait de l'effet d'abstraction et de conscientisation du langage que suppose l'apprentissage de l'écrit : thèse psychologique de Vygotski (1934/1985), dont ont été très tôt tirées des conséquences didactiques, particulièrement dans les travaux de Bernard Schneuwly (notamment Schneuwly, 1988) et des équipes qu'il a dirigées.

La question des relations entre l'enfant et l'apprenant, indissociables et en même temps dissociés de fait, ressurgit à d'autres niveaux d'analyse, par exemple dans les interrogations innombrables en didactique du français (langue maternelle comme étrangère, en l'occurrence) sur les liens à penser entre la grammaire implicite du sujet parlant et la grammaire explicite comme objet d'apprentissage scolaire, ou encore entre les compétences (épi)langagières des enfants et les savoirs métalinguistiques formels à apprendre, interrogations qui ont été à la source de très nombreuses propositions didactiques, à tous les niveaux du cursus. La problématique est encore appréhendable à un autre niveau, celui de la tension entre norme langagière scolaire et norme langagière de l'enfant, tension particulièrement sensible du fait d'une variation sociale et dialectale à laquelle l'école n'a pas toujours su faire sa place, excluant de ce fait des « français » parlés de ses objets d'enseignement, mais elle s'intensifie quand la norme scolaire peut finalement passer pour une réduction des capacités langagières, posées comme inventives, de l'enfant¹⁵ : on retrouvera plus spécifiquement cette dimension, dans un autre cadre, à propos de l'enfant créateur (ci-dessous, partie 4).

Finalement, ce qui unit ces quelques problématiques est la question des relations complexes entre les objets langagiers sociaux et scolaires. Sans pouvoir ici l'épuiser, on peut l'interroger à travers la problématique des *genres de discours*, à cet égard exemplaire : considérés comme formes langagières ou comme outils psychologiques, les genres discursifs sont descriptibles à la fois comme acquis langagiers des sujets parlants (hors de toute situation intentionnelle d'apprentissage), comme objets possibles d'enseignement (formalisés en tant qu'objets didactiques) et comme moyens d'enseignement (en tant qu'ils structurent les disciplines – scolaires¹⁶ mais aussi scientifiques). Enseigner un genre discursif, c'est nécessairement convoquer ces trois dimensions du genre et introduire dans la classe un construit social et historique qui précisément

15. Les écrits au caractère militant et au ton pamphlétaire de Claude Duneton ont été, hors du champ didactique proprement dit, le lieu du développement de cette problématique (Duneton, Pagliano, 1978 ; Duneton, 1984).

16. C'est du reste ce qui légitime que la didactique du français ait pu devenir un lieu de croisement de problématiques d'autres didactiques, ce qui fut très tôt attesté dans les recherches didactiques, notamment en sciences.

légitime l'objet¹⁷. Mais, didactiquement, ce qui intéresse particulièrement notre objet est l'articulation entre le genre comme construit social (extrascolaire, quoique l'école ait un rôle à jouer, au même titre que d'autres sphères sociales dans cette construction) et le genre comme objet d'enseignement, nécessairement modélisé dans une perspective disciplinaire. Les travaux genevois sont importants de ce point de vue, en ce qu'ils posent la question des objets langagiers sociaux tels que les genres de discours comme fondement de la modélisation didactique de contenus scolaires. Ils envisagent¹⁸ les contenus scolaires comme des construits socioculturels, à penser à la fois dans leur relation aux savoirs ou savoir-faire sociaux et comme le fruit d'une « disciplinarisation », qu'ils ramènent à une caractéristique de la « forme scolaire » – dans un sens proche mais différent de ce que propose Guy Vincent (1994)¹⁹.

L'enfant créateur

Dans un ouvrage désormais fameux, Bruno Duborgel (1983) interroge « l'iconoclasme scolaire » qu'un « pédagogisme » promeut et invite à un « Nouvel esprit pédagogique »²⁰ susceptible d'ouvrir à une « culture des songes ». Faisant appel aux « opérations adultes du sujet imaginant » (p. 405), loin de « l'homme positif » comme d'une « mythique enfance créatrice », il donne quitus (notamment p. 388) aux propositions « pédagogiques » de Georges Jean²¹ ou de Jacqueline Held²², sans référence cependant à quelques autres auteurs ayant interrogé la question des liens entre l'école et l'imaginaire, comme Gianni Rodari (1974/1997), ou aux travaux de l'INRP sur la question, particulièrement dans le cadre ou dans la suite de la rédaction du Plan de rénovation. C'est à ces travaux que je me référerai ici, car ils relèvent de la didactique du français et ont fortement contribué à son émergence : je ne citerai cependant ici que ceux de Françoise Sublet, assez représentatifs du traitement de la question à cette époque.

Françoise Sublet, dès 1972, coordonne deux numéros de *Repères* (n° 16 et 17) intitulés *L'enfant et la poésie. La créativité enfantine*. Elle écrit, dans son article introductif (1972, p. 12) :

La conduite créatrice est dépendante de l'entourage de l'enfant, de son milieu socioculturel et familial, de son histoire personnelle²³. Que devient cette créativité au fur et à mesure que l'enfant grandit ? D'une part s'exerce la pression de l'École très attachée encore à développer la pensée « convergente »²⁴ et le conformisme.

D'autre part, pour beaucoup d'enfants, que veut dire « développer leur créativité », quand un de leurs premiers soucis sera de trouver une voie d'orientation, un travail où précisément on leur demandera surtout de ne pas exercer leurs facultés créatrices ?

17. Sur une approche synthétique du genre dans les didactiques, cf. Delcambre (2007/2010).

18. Cf., pour nous en tenir à des références récentes, Schneuwly, Thévenaz-Christen (2006) ; Thévenaz-Christen (2009) ; Thévenaz-Christen (2008).

19. D'autres approches interrogent les genres de discours comme objets sociaux-scolaires, dans une perspective didactique : cf., par exemple, les travaux de Nathalie Denizot (particulièrement 2010) sur les genres littéraires et les genres textuels dans la discipline *français* et le numéro récent du *français aujourd'hui* (n° 159, 2007), *Les genres : corpus, usages, pratiques*.

20. En référence au « Nouvel esprit scientifique » de Bachelard (1963).

21. Georges Jean, qui fut le responsable du groupe « Poésie-créativité » de l'INRP et le rédacteur de la partie concernant la poésie dans le Plan de Rénovation (Sublet, 1996) interroge, dès les années 1970, la question de la créativité de l'enfant dans un cadre pédagogique (notamment 1976/1991).

22. Comme Georges Jean, Jacqueline Held est à la fois auteure d'ouvrages littéraires et a contribué à une réflexion sur une pédagogie de l'imaginaire (1977 ; 1984) ou l'utilisation de la littérature de jeunesse (1985).

23. F. Sublet emprunte ici (en les citant) aux travaux de M. Clanet, auteur d'ailleurs d'un article dans ce numéro de *Repères*.

24. Cette référence à la pensée « convergente », avec des guillemets mais sans référence, renvoie aux travaux de Guilford (1967), cités par ailleurs à plusieurs reprises dans les deux numéros de *Repères* et dans de nombreux ouvrages de cette époque sur cette thématique.

On voit bien dans ce passage la double orientation qui est donnée : c'est bien *l'enfant* qui est en cause, en amont comme en aval de l'école, et c'est l'enfant dans une perspective développementale, où précisément l'école est identifiée comme y contribuant mais dans le seul sens d'une acculturation à des pratiques langagières non créatrices²⁵.

Pour autant, dans les textes qui composent les deux livraisons de *Repères*, c'est bien l'*élève* qui est toujours convoqué, non seulement parce que les textes d'enfants sont toujours recueillis en milieu scolaire, mais encore parce que sont présentées des expérimentations qui concourent à rapprocher l'école de l'enfant, au sens d'une prise en compte (voire d'un développement) de ce qui constitue l'enfant²⁶. Mais la perspective psychologique évidente (exprimée par les références théoriques et par les problématiques convoquées) introduit de fait une dichotomie entre ce qui relèverait de l'*enfant* et ce qui concerne l'école et sa capacité à le constituer dans son statut d'*élève*.

Le déplacement didactique est net quelques années plus tard, quand Yves Reuter (1996a), faisant le point sur « Imaginaire et créativité » (p. 138 sqq.), les définit respectivement comme « matériau culturel structurant » et « mécanisme de génération » et, par des emprunts aux auteurs cités ci-dessus, replace clairement la question sur le plan didactique, en identifiant des « propositions très concrètes pour aider les *apprenants* à écrire » (je souligne). L'imaginaire et la créativité ne sont plus alors conçus comme relevant d'un univers extrascolaire, mais comme au contraire intégrés à cet univers, qu'ils façonnent comme les autres lieux sociaux. Ce n'est plus l'enfant qui est en jeu, mais l'apprenant, en tant que sujet visé par l'approche théorique qui est la sienne.

S'appuyant elle aussi sur les mêmes auteurs, Séverine Suffys, quelques années plus tard (2005), à propos des pratiques d'écriture au collège, écrit :

L'imagination n'est pas ce don singulier que posséderaient certains, tandis que d'autres en seraient totalement privés. Comme l'intelligence, elle est présente dans la singularité de chaque élève, quelles que soient son histoire, sa situation familiale et son ancrage socioculturel. Elle naît des questions, des angoisses, des émotions partagées par l'humaine condition ; puis se forme et se déforme au contact de l'environnement et de ce qui va être offert culturellement aux enfants et adolescents. Elle peut donc devenir l'objet d'un travail collectif, en classe. Il faut chercher des situations qui puissent la faire s'exprimer : rencontre insolite d'objets ou de mots, images mystérieuses, textes énigmatiques, étranges visiteurs qui provoquent le choc des époques et l'intrusion de l'irréel dans le réel, la confusion entre l'humain, l'animal et le végétal, etc.

Les références de ces deux auteurs aux ouvrages de Rodari (1974/1997) et d'Inisan, Vlieghe (1993) confortent le déplacement en *activités didactiques* d'une prise en compte des capacités imaginatives et créatrice de l'élève²⁷.

La poésie, on l'a vu, a eu une place de choix dans les propositions pédagogiques et didactiques de développement de la créativité à l'école, là encore dans un mouvement qui conçoit la poésie comme le propre de l'enfance²⁸ et donc susceptible, introduite à l'école, de développer

25. C'est la thèse de Duborgel particulièrement, celle aussi de Georges Jean (cf. 1976/1991). Reuter (1996b) la reprend en l'étayant d'autres références intéressantes : l'école serait un lieu de progressif bridage de la créativité ou de l'imaginaire au profit de la raison. Cf. aussi Martine Jey (2006).

26. Cf. Jean (1976/1991, p. 41) : « Ce que nous recherchons, c'est que l'enfant prenne conscience des pouvoirs réels de son imagination et de son langage pour s'exprimer, mais dans la mesure où la découverte de ces pouvoirs le conduit à trouver la cohérence équilibrée de sa personne »

27. Il faudrait, sur cette problématique, évoquer le « texte libre » de Freinet et les questions qu'il pose à la constitution de l'enfant en élève, avant même la naissance de la didactique comme champ théorique : mais les articulations explicites sont rares, en didactique, avec les principes de Célestin Freinet (sur la question du texte libre et de ses apports possibles à la didactique, voir l'approche synthétique de Vergnion (2001).

28. Cf. notamment Jean (1994). Sublet, rendant compte de ses recherches des années 1970, rappelle les réflexions centrale sur ce que l'on appelait alors le « langage poétique », dont elle développe les caractéristiques ; à propos de la première (« La poésie, un langage du corps : la matière sonore »), elle écrit (Sublet, 1996, p. 4 ; je souligne) : « Par ces dimensions sonores, elle renvoie aussi à la *jubilation de l'enfant découvrant le plaisir de*

sa créativité en créant un point de rencontre entre l'*enfant* et l'*élève*, vers une scolarisation ou une didactisation qui envisage la poésie comme susceptible de développer les capacités langagières de l'*apprenant* : c'est sans doute dans ce glissement que l'on peut expliquer le développement et la place prééminente, à une époque, en matière d'écriture du moins, des « jeux poétiques » à l'école²⁹.

Le sujet lecteur

C'est une autre orientation que celle de l'enfant créateur qui domine aujourd'hui, dans des travaux qui cherchent à identifier la place du « sujet scripteur » dans les approches didactiques de l'écriture³⁰, en parallèle avec les réflexions sur le « sujet lecteur »³¹. Mais on retrouve, comme dans les travaux antérieurs, l'idée d'une incapacité de l'école à faire advenir un « sujet » qui ne soit pas que scolaire : ce sont les théories littéraires qui fondent essentiellement la notion, de Picard (1986) à Bayard (1998), via le développement de la notion de lecture littéraire, d'origine littéraire et revisitée dans le champ didactique (cf. particulièrement Dufays *et al.*, 1996/2005), avec quelques interrogations critiques cependant (notamment Daunay, 2002 ; 2007).

La notion de sujet lecteur reste, me semble-t-il, assez mal définie, oscillant entre la prise en compte des pratiques effectives de lecture, telles qu'une sociologie des pratiques peut les appréhender, et les modalités de lecture de l'œuvre littéraire (réputées spécifiques, du reste, sans que cela dépasse toujours la pétition de principe) telles que les définissent les approches diverses des théories de la littérature (faisant appel, au choix, à l'herméneutique, à la psychanalyse, à la sémiotique...). Ce qui ressort en fait est essentiellement la critique de l'excès de formalisme supposé dans l'approche des textes et de l'exclusion de toute pratique « ordinaire » de lecture, jugées non disciplinaire, caractéristiques dont on peut trouver une trace dans la revendication suivante de Bernard Veck (1996, p. 6) :

Les enseignants ont tout intérêt à différencier la lecture extrascolaire, qui ne relève pas de leur spécialisation disciplinaire, et la lecture scolaire, aboutissement des connaissances qu'ils transmettent. La confusion entre les deux types de lecture est une ambigüité dont ne peut souffrir la discipline.

Plusieurs recherches ont, contre une telle position, tenté de redonner sa place à l'« implication » ou à la « participation » du lecteur. C'est ainsi, par exemple, que l'on a pu (notamment Daunay, 2002) décrire les formes multiples, dans l'enseignement du français et dans certaines approches didactiques, d'un rejet de formes langagières par rapport aux textes littéraires (qu'il s'agisse de lecture ou d'écriture métatextuelle) qui sont pourtant avérées historiquement et dominantes socialement. On peut considérer que les travaux actuels sur le sujet-lecteur (cf. Rouxel, Langlade *dir.*, 2004) sont nés de la volonté de redonner sa place à d'autres formes de rapports aux textes qu'une objectivation distanciée du texte, supposée propre à la lecture scolaire.

Mais il faut reconnaître que la question du sujet lecteur est rarement articulée à la question du sujet didactique et du rôle du contexte didactique dans l'apprentissage de la lecture littéraire, ce qui empêche de penser clairement les conditions d'une prise en compte de la « lecture ordinaire » (assez peu ancrée socialement, dans les descriptions qui en sont faites, ce qui aboutit finalement à l'évocation d'une sorte de « sujet lecteur global ») dans un contexte scolaire. D'où

jouer avec sa langue, bien avant l'acquisition du langage verbal, puis au plaisir de dire certaines formes populaires de la poésie orale (comptines, berceuses, dictons...). Reconnaître cette particularité permet donc d'envisager l'accès au poétique comme une prise en compte des pratiques effectives des enfants, en tant que producteurs ou récepteurs de ces jeux sonores. »

29. Pour une typologie des jeux poétiques, cf. Delas (1983) ou Sublet (1996) ; cf. encore les intérêts que leur prête Verrier (1974) ou les limites qu'y voit Goldenstein (1978).

30. Pour une revue critique de la notion, cf. Delcambre (2007).

31. Cf. le numéro 157 du *Français aujourd'hui*, 2007.

le risque toujours présent d'un retour à un subjectivisme empiriste dans l'approche scolaire des textes littéraires, selon l'effet de balancier que décrivait Jean-François Halté (1992/1993, p. 75) :

À certains moments de son histoire, le français a assumé vigoureusement son décalage par rapport aux sciences, au risque du *subjectivisme* flou, à d'autres, tentant de se dégager d'une image trop impressionniste, il s'est revendiqué des sciences, au risque d'un scientisme.

Il faut reconnaître encore que si la plupart des recherches didactiques sur la question ont su éviter ce piège, quelques travaux ont pu, dans le sillage de la réflexion sur le sujet lecteur, quand il est brandi comme un étendard, faire retour à un tel « *subjectivisme* flou », sans prendre garde aux relents d'une très ancienne idéologie de la littérature, où le « sujet » se ramène finalement à l'individu singulier : il en est ainsi de certaines analyses qui mettent en avant, à l'envi, la « singularité » du texte ou de sa lecture³². On assiste, en la matière, à un paralogisme, sans cesse dénoncé mais sans cesse renouvelé : la « singularité » de la lecture de l'œuvre n'est jamais avancée que pour ce qui concerne les œuvres littéraires. Or on supposerait moins d'acharnement à défendre l'intérêt de ce phénomène si l'on s'avisait de s'attarder – plus que le temps d'une concession – au fait que la lecture d'une liste de courses engage les mêmes « singularités » de lecture et que la même liste de courses produit autant de « textes de lecteur » qu'un texte littéraire. Il en est de même de la singularité de la production, du reste, quand on sait bien (Bakhtine en a fait précisément un fondement de sa réflexion) que tout énoncé en discours, aussi trivial soit-il, pour peu qu'il ait une certaine longueur, a des chances de n'avoir jamais été produit qu'une fois dans toute l'histoire de l'humanité. Cela n'empêche pas des régularités de langue et de discours, cela n'empêche pas leur apprentissage – spontané ou intentionnel –, cela n'empêche pas une possible évaluation scolaire, fondée sur des normes qui n'ont pas grand-chose à voir avec la singularité, mais au contraire avec la conformité...

CONCLUSION

Le *sujet* que la didactique du français veut approcher, c'est le *sujet didactique*, soit l'élève en tant qu'il s'inscrit « dans le système didactique, c'est-à-dire dans une relation explicite, formelle, institutionnelle, à des savoirs disciplinairement médiés par le maître » (Reuter, 2007/2010, p. 92). Une telle inscription cependant n'en fait pas un simple *sujet épistémique*, concerné par le seul (rapport au) savoir, mais intègre d'autres dimensions, sociales, affectives, psychologiques, cognitives, qui ne peuvent se penser sans concevoir le sujet didactique dans la relation à ce qui excède le système didactique : la didactique du français ne peut le concevoir sans une réflexion sur l'élève ou l'enfant, ce sujet appréhendé comme déjà-là ou en développement, ce que j'appelais en introduction les « entours » de l'apprenant.

RÉFÉRENCES

- BACHELARD Gaston (1963) *Le Nouvel esprit scientifique*, Paris, PUF.
BARRÉ-DE MINIAC Christine (2000) *Le Rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
BAUTIER Élisabeth, CHARLOT Bernard, ROCHEX Jean-Yves (2000) « Entre apprentissages et métier d'élève : le rapport au savoir », dans VAN ZANTEN Agnès dir., *L'école, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, p. 179-188.
BAUTIER Élisabeth, ROCHEX Jean-Yves (1998) *L'Expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?*, Paris, Armand Colin.
BAYARD Pierre (1998) *Qui a tué Roger Ackroyd ?*, Paris, Éditions de Minuit.

32. On peut ici renvoyer aux derniers travaux de Gérard Langlade, assez illustratifs de cette conception : voir particulièrement Langlade (2010).

- BEILLEROT Jacky, BLANCHARD-LAVILLE Claudine, MOSCONI Nicole dir. (1989) *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*, Paris, Éditions universitaires.
- BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude (1964) *Les Héritiers*, Paris, Éditions de Minuit.
- BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude (1970) *La reproduction*, Paris, Éditions de Minuit.
- Lidil n° 3 (1990), *Des écrits (extra)ordinaires* Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- DABÈNE Michel (2005) « Quelques repères, perspectives et propositions pour une didactique du français dans tous ces états », dans CHISS Jean-Louis, DAVID Jacques, REUTER Yves dir., *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck, p. 15-34.
- DABÈNE Michel, DUCANCEL Gilbert (1997) « Du linguistique au langagier, du dedans au dehors de l'école », *Repères* n° 15, *Pratiques langagières et enseignement du français à l'école*, Paris, INRP, p. 3-10.
- DABÈNE Michel, RISPAIL Marielle (2008) « La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France », *La Lettre de l'AIRDF* n° 42, Namur, p. 10-13.
- DAUNAY Bertrand (2002) *Éloge de la paraphrase*, Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes.
- DAUNAY Bertrand (2007) « Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français », *Le Français aujourd'hui* n° 157, *Sujet lecteur, sujet scripteur : quels enjeux pour la didactique ?*, Paris, Armand Colin-Afef, p. 43-51.
- DAUNAY Bertrand, REUTER Yves (2008) « La didactique du français : évolution, méthodes et enjeux », *Pratiques* n° 137-138, *La didactique du français. Hommage à Jean-François Halté*, Metz, CRESEF, p. 57-78.
- DELAMOTTE Régine, GIPPET Fabienne, JORRO Anne, PENLOUP Marie-Claude (2000) *Passages à l'écriture*, Paris, PUF.
- DELAS Daniel (1983) « L'enjeu du jeu poétique », *Pratiques* n° 39, *Bricolage poétique*, Metz, CRESEF, p. 79-100.
- DELCAMBRE Isabelle (2007) « Du sujet scripteur au sujet didactique », *Le Français aujourd'hui* n° 157, *Sujet lecteur, sujet scripteur : quels enjeux pour la didactique*, Paris, Armand Colin-Afef, p. 33-41.
- DELCAMBRE Isabelle (2007/2010) « Genres du discours », dans Reuter Yves dir., *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, 2^e éd., Bruxelles, De Boeck, p. 117-122.
- DENIZOT Nathalie (2010) « Genres littéraires et genres textuels dans la discipline français », *Pratiques* n° 145-146, *Didactique du français (1)*, Metz, CRESEF, p. 211-230.
- DUBORGEL Bruno (1983) *Imaginaire et pédagogie. De l'iconoclasme scolaire à la culture des songes*, Paris, Le sourire qui mord.
- 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.
- DUNETON Claude (1984) *À hurler le soir au fond des collèges. L'enseignement de la langue française*, Paris, Seuil.
- DUNETON Claude, PAGLIANO Jean-Pierre (1978) *Anti-manuel de français*, Paris, Seuil.
- FORQUIN Jean-Claude (2008) *Sociologie du curriculum*, Rennes, PUR.
- Le Français aujourd'hui* n° 157 (2007a), *Sujet lecteur, sujet scripteur : quels enjeux pour la didactique ?*, Paris, Armand Colin-Afef.
- Le Français aujourd'hui* n° 159 (2007b), *Les genres : corpus, usages, pratiques*, Paris, Armand Colin-Afef.
- 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 universitaires-INRP ; Montréal, Université de Montréal-PPMF.
- GOLDENSTEIN Jean-Pierre (1978) « La pédagogie des "jeux poétiques" », *Pratiques* n° 21, *Proésies*, Metz, CRESEF, p. 48-56.
- GUILFORD Joy Peter (1967) *The Nature of Human Intelligence*, London, McGraw-Hill.
- HALTÉ Jean-François (1992/1993) *La didactique du français*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? ».
- HELD Jacqueline (1977) *L'Imaginaire au pouvoir : les enfants et la littérature fantastique*, Paris, Éditions ouvrières.
- HELD Jacqueline (1984) *L'Enfant, le livre et l'écrivain*, Paris, Éditions du Scarabée.
- HELD Jacqueline (1985) *Connaître et choisir les livres pour enfants*, Paris, Hachette.
- INISAN Jean-François, Vlieghe Élisabeth dir. (1993) *Apprendre le récit au collège*, Lille, CRDP.
- JACQUET-FRANCILLON François (2009) « Le problème des déterminants socioculturels de la réussite scolaire : le cas français », dans DAUNAY Bertrand, DELCAMBRE Isabelle, REUTER Yves dir., *Didactique du français. Le socioculturel en question*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, p. 37-49.
- JEAN Georges (1976/1991) *Pour une pédagogie de l'imaginaire*, Paris, Casterman.
- JEAN Georges (1994) *La poésie, les enfants, l'école. Une rose inutile et nécessaire*, Toulouse, SEDRAP.
- JÉY Martine (2006) « L'écriture de fiction, un objet introuvable dans l'école de la République ? », *Repères* n° 33, *La Fiction et son écriture*, Lyon, INRP, p. 31-35.
- LANGLADE Gérard (2010) « La didactique de la lecture littéraire entre corpus et théories », dans LOUICHON Brigitte, ROUXEL Annie dir., *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 153-163.
- MORO Christiane, CHÉRADAME Christine (2006) « Quel objet oral s'enseigne dans une activité de lecture-compréhension d'album en petite section de maternelle ? », dans SCHNEUWLY Bernard, THÉVENAZ-CHRISTEN Thérèse dir., *Analyses des objets enseignés. Le cas du français*, Bruxelles, De Boeck, p. 19-35.
- 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.
- PICARD Michel (1986) *La lecture comme jeu : essai sur la littérature*, Paris, Minuit.
- Pratiques* n° 32 (1981), *La lecture et ses institutions*, Metz, CRESEF.
- Pratiques* n° 50 (1986), *Les paralittératures*, Metz, CRESEF.
- Pratiques* n° 54 (1987), *Les mauvais genres*, Metz, CRESEF.

- PRIVAT Jean-Marie, REUTER Yves dir. (1991), *Lectures et médiations culturelles*, Actes du colloque de Villeurbanne, mars 1990, 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*, Metz, CRESEF, p. 83-111.
- Repères n° 16 [ancienne formule] (1972a), *L'enfant et la poésie. La créativité enfantine (1)*, coordonné par SUBLET Françoise, Paris, INRDP.
- Repères n° 17 [ancienne formule] (1972b), *L'enfant et la poésie. La créativité enfantine (2)*, coordonné par SUBLET Françoise, Paris, INRDP.
- REUTER Yves (1996a) *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF.
- REUTER Yves (1996b) « Imaginaire, créativité et didactique de l'écriture », *Pratiques* n° 89, *Écriture et créativité*, Metz, CRESEF, p. 25-44.
- REUTER Yves (2001) « La "prise en compte" des pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture : problèmes et enjeux », *Repères* n° 23, *Les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves*, Lyon, INRP, p. 9-31.
- REUTER Yves (2007/2010) « Élève – apprenant – sujet didactique », dans REUTER Yves dir., *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, 2^e éd., Bruxelles, De Boeck, p. 91-94.
- RODARI Gianni (1974/1997) *Grammaire de l'imagination. Introduction à l'art d'inventer des histoires*, Paris, Messidor.
- ROUXEL Annie, LANGLADE Gérard dir. (2004) *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- SCHNEUWLY Bernard (1988) *Le langage écrit chez l'enfant. La production des textes informatifs et argumentatifs*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- SCHNEUWLY Bernard (2009) « "Socioculturel" : de l'utilité d'un terme polysémique pour redécouvrir des couches fondatrices de la didactique du français et pour esquisser des chantiers de recherche indispensables », dans DAUNAY Bertrand, DELCAMBRE Isabelle, REUTER Yves dir., *Didactique du français. Le socioculturel en question*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, p. 69-81.
- SCHNEUWLY Bernard, THÉVENAZ-CHRISTEN Thérèse dir. (2006) *Analyses des objets enseignés. Le cas du français*, Bruxelles, De Boeck.
- SCHUBAUER-LEONI Maria-Luisa (1998) « Les Journées de Cartigny vues par une didacticienne des mathématiques », dans DOLZ Joaquim, MEYER Jean-Claude dir., *Activités métalangagières et enseignement du français. Actes des Journées d'études en didactique du français (Cartigny, 28 février – 1^{er} mars 1997)*, Berne, Peter Lang, p. 273-283.
- SUBLET Françoise (1972) « Recherche sur l'enfant et la poésie – 1970-71 », *Repères* n° 16 [ancienne formule], *L'enfant et la poésie. La créativité enfantine (1)*, Paris, INRDP, p. 6-13.
- SUBLET Françoise (1996) « "Au vif des mots, au cœur des choses" : recherches INRP en poésie dans les années 70 », *Repères* n° 13, Paris, INRP, p. 103-129.
- SUFFYS Séverine (2005) « En inventant, en écrivant au collège », *Pratiques* n° 127-128, *Écriture d'invention*, Metz, CRESEF, p. 154-170.
- THÉVENAZ-CHRISTEN Thérèse (2008) « Au cœur de la forme scolaire, la discipline. L'exemple du français parlé », *Revue suisse des sciences de l'éducation* n° 2008-2, *Gros plan sur la forme scolaire*, Academic Press Fribourg, p. 299-324.
- THÉVENAZ-CHRISTEN Thérèse (2009) « L'objet d'enseignement comme construction socioculturelle complexe », dans DAUNAY Bertrand, DELCAMBRE Isabelle, REUTER Yves dir., *Didactique du français. Le socioculturel en question*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, p. 139-151.
- VECK Bernard (1996) « L'autonomie dans la lecture (Entretiens avec B. Veck) », dans VECK Bernard, ROUXEL Annie, GOSSART Françoise, SERRE-FLOERSHEIM Dominique, BOISSINOT Alain dir., *La lecture méthodique*, Paris, ADAPT, p. 5-12.
- 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.
- VERRIER Jean (1974) « La poésie à l'école », *Langue Française* n° 23, Paris, Larousse-Armand Colin, p. 108-118.
- VINCENT Guy dir. (1994) *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, PUL.
- VYGOTSKI Lev Semenovitch (1934/1985) *Pensée et langage*, Paris, Éditions sociales.