

QUESTIONS DE SAVOIRS

- ISAMBERT-JAMATI Viviane (1995) : *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris, L'Harmattan, Savoir et formation.

Cet ouvrage rassemble des « articles d'un même auteur, écrits au cours d'un quart de siècle, sur les transformations et la diversité synchronique des contenus scolaires en France. » Viviane Isambert-Jamati a inauguré, chez nous, la **sociologie du « curriculum scolaire »**, épousant par là le projet de Durkheim d'« étudier les conditions sociales d'apparition de telle forme de connaissance ». Proche de G. Gurvitch dans les années 60, V. Isambert-Jamati partage son projet – presque posthume – d'« étudier les corrélations fonctionnelles qui peuvent être établies entre les différents genres de connaissance, les différentes accentuations des formes à l'intérieur de ces genres, les différentes hiérarchies de ces genres, d'une part, et les cadres sociaux, d'autre part, c'est-à-dire les sociétés globales, les classes sociales, les groupements particuliers. » Elle s'est attachée dès lors à construire une sociologie des savoirs scolaires que Gurvitch n'évoquait « qu'au passage ».

Une telle sociologie **intéresse au premier chef les didacticiens, singulièrement du français**. D'autant que l'enseignement du français à l'école a été dans les préoccupations de V. Isambert-Jamati. En témoigne, en particulier, l'ATP CNRS *La réforme de l'enseignement du français à l'école élémentaire* (CNRS, 1977), reprise et développée par J. Chobaux et M. Segrée sous le titre *L'enseignement du français à l'école élémentaire ; quelle réforme ?* (Paris, PUF, 1981). Cette recherche, qui procédait pour une part importante de l'analyse des écrits produits par la Commission Rouchette puis par les Équipes de rénovation de l'IPN devenu INRDP et d'entretiens avec les membres de ces équipes – et, au premier chef, avec Hélène Romian – a, lors de sa parution, suscité des sentiments « mitigés » chez ceux qui étaient partie prenante de cette rénovation, plus largement chez les formateurs de maîtres en français, singulièrement les Professeurs d'École Normale.

Le recul de presque vingt années permet aujourd'hui de dire que les équipes de recherche INR(D)P de l'époque, – dont l'auteur de ces lignes faisait partie –, ne pouvaient peut-être pas lire sereinement une analyse qui **remettait en perspective** leur action militante et politique (politique de la langue et de son enseignement). Hélène Romian, responsable des équipes INRP, ne prenait pas les choses ainsi. Tenant elle-même et souhaitant de la part des équipes, – sans être très écoutée dans les débuts –, un discours plus descriptif que prescriptif, elle mettait en question certaines entrées mêmes de la description sociologique de l'entreprise de rénovation du français à l'école.

Pour faire bref, disons que les équipes d'« expérimentation » (leurs actions, leurs travaux, leurs publications), étaient essentiellement vues comme **acteurs surdéterminés** par des variables macro-systémiques dont ils n'étaient pas très conscients. On pouvait regretter que le « groupement social particulier » qu'elles constituaient, pour reprendre l'expression de Gurvitch, n'ait pas vraiment été

étudié en tant que tel (il faudra attendre l'ouvrage de F. Ropé : *Enseigner le français. Didactique de la langue maternelle*. Paris, Ed. universitaires, 1990).

On pouvait aussi regretter que les principes, les hypothèses, les démarches des recherches aient été surtout **analysés extérieurement**, en fonction de leur compatibilité / incompatibilité avec les attentes et les refus de l'« Institution ». Au-delà d'inexactitudes flagrantes comme « la réflexion, même parmi les éléments les plus "novateurs", ne s'est jamais portée sur la nature de la langue à enseigner à l'école » – ou, peut-être, à cause de ces erreurs de lecture... – les recherches ont été essentiellement vues comme voulant « changer la relation éducative, la place et le rôle joués respectivement par l'adulte et par l'enfant ». Or, c'est « toucher à une relation de pouvoir qui symbolise et fonde toutes les relations de pouvoir entre les partenaires des diverses situations sociales ».

La description sociologique soulignait cependant que « les propositions élaborées par les diverses expérimentations et recherches-innovations allaient toutes [...] au-delà d'une simple amélioration du rendement de l'enseignement. » Ces propositions visaient le **droit à la parole** (souligné par les auteurs), droit à la parole pour les élèves, pour les enseignants, pour les formateurs, pour les équipes de recherche. Et c'est le degré d'acceptabilité par l'institution de ce droit à la parole qui est mis en question par les sociologues, dans le contexte de l'époque. Mise en perspective que bon nombre des membres des équipes INRP Français ont eu du mal à admettre... avant que les équipes soient supprimées en 1979 !

Dans le recueil d'articles que nous offre aujourd'hui Viviane Isambert-Jamati, une partie étudie le **curriculum formel** (ou *officiel*), c'est-à-dire « les contenus prescrits par les autorités, [...] produit, au fil du temps, de tout un travail de sélection au sein de la culture accumulée, un travail de réorganisation, de changement des délimitations, d'ébranlement des hiérarchies entre les disciplines. Quant aux connaissances en train d'être élaborées, les auteurs de programme, lorsque du moins ils ne prennent pas trop de retard, les transposent en fonction notamment de l'idée qu'ils se font des publics scolaires. »

Une seconde partie est consacrée au **curriculum réel**. En effet, on voit « les enseignants, à leur tour, sélectionner des thèmes, mettre l'accent sur tel ou tel aspect, présenter les savoirs sous divers modes ». **Par rapport à la théorie de la transposition didactique** (qui cite rarement ses sources sociologiques...), on notera l'accent mis sur la « culture accumulée » et, surtout, la volonté d'analyser et de comparer diachroniquement et synchroniquement savoirs prescrits et savoirs effectivement enseignés. On notera enfin le souci d'expliquer les faits constatés en les mettant en relation avec des variables sociales, économiques, idéologiques, politiques.

Dans la matière extrêmement riche de l'ouvrage nous ne commenterons ici que ce qui a trait à l'enseignement du français et, essentiellement, au **curriculum réel**.

En 1966, V. Isambert-Jamati étudie la **résistance** de l'enseignement secondaire à l'**établissement**, dès la fin des années 50, **d'un tronc commun d'enseignement** pour les élèves de 11 à 15 ans. Enseignement moderne et enseignement classique sont tous deux enrôlés par les professeurs dans la

résistance à la « primarisation » qui met en danger « l'enseignement de culture » traditionnel du secondaire. Cet enseignement de culture est avant tout l'affaire des Lettres.

L'auteur explique le « renouveau du culte du désintéressement » qu'elle constate par le malaise que provoque, chez les professeurs de lycée, la massification du premier cycle du secondaire. A cette « situation menaçante » à leurs yeux, ils opposent **une « réponse idéologique »** « accentuant ce qui fait leur particularité ».

Les **analyses actuelles** d'auteurs comme D. Manesse et I. Grellet (*La littérature du collègue*. INRP et Nathan, 1994. Note de lecture dans notre numéro 11) ou encore F. Ropé (*Savoirs universitaires, savoirs scolaires. La formation initiale des professeurs de français*. INRP et L'Harmattan, 1994. Voir note de lecture ici même) tendent à montrer que les références et les attitudes des professeurs du secondaire restent les mêmes aujourd'hui. Est-ce à dire qu'il ressentent leur **situation actuelle** comme **tout aussi menaçante** que celle d'il y a trente ans l'était pour leurs devanciers ? Et que les causes sont les mêmes ?

En 1979, Viviane Isambert-Jamati propose, toujours à propos de l'enseignement secondaire, une étude de **l'évolution de « l'enseignement de la langue écrite** dans les lycées du Second Empire et des premières années de la République ». Nous nous bornerons aux aspects les moins connus et – peut-être – les plus éclairants de cette évolution.

Ainsi, il apparaît que **l'anoblissement des textes français** découle de la création, après la Troisième,... des classes de sciences (horaire de sciences obtenu par une réduction de l'horaire de lettres) ! Les instructions de 1854 préconisent pour tous, littéraires et scientifiques, un nouvel exercice : **l'explication de textes français**. Parallèlement, elles introduisent pour tous un enseignement visant « **l'art de penser et d'écrire** » en français, en faisant rédiger d'abord des récits et des lettres, puis des descriptions. En fait, avant la classe de Rhétorique, il s'agira surtout de traduire des textes latins. En Rhétorique, on maintient la rédaction en latin, mais on aborde officiellement en français aussi « les règles du style orné, les figures de mots et de pensée et les ressources de l'amplification ». Dans les deux langues, cet apprentissage de « l'éloquence » doit permettre la manifestation du « goût » et de l'« esprit ».

Dix ans après, Victor Duruy donne aux scientifiques le même horaire de lettres qu'aux littéraires. Il crée, par ailleurs, « un enseignement post-primaire plus court et nettement plus pratique que le secondaire, **l'enseignement spécial** », en réponse aux transformations économiques contemporaines. L'enseignement des lettres qui y est prescrit est **bien différent** de celui des « brillantes et sévères études (de) l'enseignement classique ».

Les instructions de 1864-65 abondent d'expressions comme « se borner à », « définir sommairement », « reproduire de façon simple »... Les textes à lire doivent être « des morceaux courts, simples, composés d'idées clairement définies et circonscrites ». Le professeur lit, explique puis « le devoir est la **reproduction** par écrit et toujours de mémoire du morceau lu et expliqué ». Quand les élèves seront capables de lire par eux-mêmes, ils devront encore, le livre fermé, « **reproduire** ce qui vient d'être lu ». Dans ces classes, la rédaction est un **art pratique** : « une simple lettre d'affaire doit être claire, méthodique et précise ». Les exercices de narration, lettres, rapports porteront aussi souvent que pos-

sible sur des matières techniques. Ils s'appuieront sur « un rappel sommaire des principes de style et de composition » et non sur la découverte de ces principes visant l'apprentissage de l'expression personnelle.

L'enseignement du français dans ces classes est donc **un enseignement « utile »**. Il contraste explicitement avec « les humanités [...] qui sont sans profit immédiat, inutiles même en apparence, et qui cependant forment le système le plus rationnel d'une haute éducation ». Cet enseignement s'adresse à ceux « qui peuvent, après l'école primaire, retarder de deux ou trois ans leur entrée dans l'atelier, le comptoir ou l'usine » et non à ceux que leurs « dispositions naturelles désignent pour les professions libérales ». Il s'agit d'**une autre filière** – qui deviendra la filière école primaire – école primaire supérieure puis, plus tard, cours complémentaire. On voit à quel point contenus et démarches d'enseignement du français sont déterminés par la fonction sociale et le public de cette filière, comme ils le sont par ceux de la filière longue et noble.

Dans les analyses du *curriculum réel*, Viviane Isambert-Jamati aborde, à partir de l'exemple du « travail autonome » au deuxième cycle long du secondaire, la difficile question de « **la différenciation sociale des résultats** » selon les « **types de pédagogie du français** ».

La recherche a été menée en 1976 et 77 auprès de 24 professeurs de Première non pas représentatifs de la population parente mais, au contraire, choisis parce qu'ils se voulaient « novateurs ». En effet, ils s'efforcent de ne plus être « le principal dispensateur de connaissances et le médiateur privilégié avec les faits de langue ». En ce sens, ils mettent largement à disposition des élèves « des documents (textuels ou non) » que les élèves « choisissent et utilisent de façon autonome ». « Un assez grand nombre parmi eux avaient renoncé à être officiellement des expérimentateurs du travail autonome ». Il reste que celui-ci était officiellement prescrit et considéré comme particulièrement opportun pour le « public nouveau, d'origine populaire » que les lycées accueillent. De telles pratiques étaient censées « avoir un pouvoir démocratisant ».

La première démarche a consisté à « **identifier sociologiquement les conduites pédagogiques**. Ce n'est pas là chose facile. » Des **dimensions regroupées en trois rubriques** ont été dégagées à partir d'entretiens avec les professeurs et d'observations dans leurs classes.

« *Le rapport de l'enseignant à la composition sociale de sa classe* constitue, étant donné le problème posé, la première rubrique. » Ce rapport est défini à la fois par des « principes » (prise en compte de la diversité sociale ; dénégation de la pertinence de cette question ; regret de l'existence de cette diversité...) et des « pratiques » (mixité sociale des groupes ; appel aux ressources des familles...).

« *L'orientation socio-éducative globale* » constitue la seconde rubrique dans laquelle principes et pratiques réfèrent à des couples comme « incitation à la conformité / l'originalité » dans la future vie d'adultes.

La troisième rubrique nous intéresse au premier chef puisqu'il s'agit de la « *Conception des savoirs et de la culture à mettre en œuvre dans l'enseignement du français* ». Ici, les principes ont trait à la « notion de culture servant de référence », à la « conception de l'élaboration et de la validité des savoirs », à l'« orientation plus ou moins instrumentale du français », aux « types de savoirs souhaités » et au « type de langage valorisé, au statut attribué respectivement à l'oral et à l'écrit ». Les dimensions des pratiques prises en compte concernent,

quant à elles, le rôle du professeur et des élèves « dans la division du travail pédagogique », le « mode d'appropriation des savoirs », les « capacités stimulées », les « contenus : types de textes et de thèmes étudiés » et le « choix des documents servant à l'analyse ».

A partir de ces trois rubriques et de leurs dimensions, les chercheurs ont construit **quatre types de pédagogie** « correspondant à un certain nombre de professeurs observés dont les pédagogies offrent de larges similitudes, et qui se distinguent très nettement les uns des autres ».

Contrairement à l'auteur, nous mettrons, en présentant les quatre types, au premier plan la « conception des savoirs et de la culture à mettre en œuvre dans l'enseignement du français », puis nous compléterons la description avec des traits relevant des deux autres rubriques.

Le **type 1** regroupe des professeurs pour qui la culture n'est pas « un bagage » mais résulte de la capacité de « choisir parmi les multiples informations proposées de nos jours, de les hiérarchiser ». Leur rôle est donc non seulement d'offrir ces informations, mais aussi de « munir les élèves des moyens méthodologiques » leur permettant « d'apprendre à apprendre ». Le « produit » peut être aussi bien écrit qu'oral, mais toujours clair, structuré, convaincant. Bien que les textes et les thèmes du travail autonome soient littéraires ou – plus largement – culturels, la langue des dissertations ou des essais littéraires n'a pas à être privilégiée. Ces professeurs considèrent que leurs actes pédagogiques sont neutres socialement, « la pédagogie rationnelle » qu'ils pratiquent « étant à leurs yeux la plus juste possible ». Pour les futurs adultes que sont leurs élèves, ils considèrent qu'ils devront s'adapter à la société technicienne, incontournable, mais sans la subir, en ayant « conscience des facteurs qui interviennent dans (leurs) choix ».

Les professeurs regroupés dans le **type 2** récusent, eux aussi, la culture comme « bagage », mais, « à la limite, une culture, selon eux, est propre à chaque individu. [...] Il s'agit d'un ensemble de curiosités; de jouissances et de capacités créatrices. L'accomplissement personnel, tout spécialement au niveau de l'imaginaire, est primordial. » En conséquence, « avant de fournir aux élèves des instruments, il faut attendre qu'ils en expriment le besoin. [...] Il faut qu'il (l'élève) passe par la création : c'est à ce niveau que se rejoignent les domaines de l'affectif et du cognitif. » Ces professeurs apprécient personnellement certains textes littéraires mais souhaitent suivre les demandes des élèves. Ils refusent de former les élèves à des « usages technocratiques » de la langue. Celle-ci doit être avant tout « moyen d'expression ». Les sources documentaires sont éclectiques. Le mode de communication principal est l'oral, et, de plus, on fait en sorte que le langage s'accompagne de l'usage d'autres codes (images, musique, expression corporelle,...). Ils refusent de référer aux origines sociales des élèves, mais pour d'autres raisons que leurs collègues du type 1 : ils veulent « s'adresser à chaque élève dans son originalité psychique et affective », aller « jusqu'à la racine de l'individu ». L'appartenance sociale ne les concerne que si « elle peut accentuer des blocages au niveau affectif. » Ils veulent « former des individus contestataires, qui refusent les objectifs et les valeurs du système en place, [...] préparer des hommes et des femmes capables de jouissances esthétiques à contre-courant ».

Les professeurs de **type 3** ne sont qu'au nombre de deux. Leur conception de la culture est « classique » ou « traditionnelle » : « patrimoine dont l'import-

tance est avant tout esthétique [...] comprenant un ensemble d'œuvres dont la consécration est parfaitement légitime. » Leur travail tend donc vers « l'assimilation des sommes cognitives déjà acquises ». « Ils tiennent essentiellement à la langue écrite et à l'élégance du style. » Le travail autonome est vécu par eux comme une concession : « Il faut être réaliste, on ne fait plus ce qu'on veut ! » D'ailleurs, les élèves « aiment bien qu'on les guide, [...] ils ont besoin de structuration ». Ils récusent « la pseudo démocratisation » des lycées : des élèves y sont « qui n'auraient jamais dû y entrer » parce qu'ils ne sont pas doués (« On est doué ou on ne l'est pas » ; « Je crois au capital génétique »). Pour ceux-là, « impossible de faire fructifier, avec le travail autonome encore moins qu'autrement. » L'évolution sociale actuelle fait courir le risque d'un « nivellement par le bas » alors qu'« il faut que chaque groupe de travail soit mené par un chef ». Former chacun pour sa place et former les élites (à condition que « la supériorité et le pouvoir appartiennent à des hommes de valeur »), tel est le but du système scolaire.

Les professeurs de **type 4** sont à peine plus nombreux (quatre). Pour eux, la culture est un bien inégalement réparti socialement, et savoirs, concepts ne sont pas idéologiquement neutres, d'autant qu'« ils seront peut-être remis en question plus tard ». « Il faut partir de l'expérience des élèves, y compris de ceux qui sont d'origine populaire » et les conduire à la dépasser, à situer et critiquer la diversité des savoirs. A cette diversité ils font correspondre la diversité des usages de la langue, celle des textes, des documents, en s'efforçant toujours de partir des usages des élèves de milieu populaire et en utilisant échanges, débats, confrontations, dans une démarche critique. Sans optimisme naïf, ces professeurs espèrent contribuer à rompre le « quasi-déterminisme » social et « insistent sur le rôle de l'école à cet égard. » Leur objectif éducatif est de former des adultes qui « puissent agir en vue d'une transformation socio-politique » allant dans le sens de la « désaliénation et (de) la lutte contre les inégalités. »

La seconde démarche a consisté à essayer de **mesurer la « différenciation sociale des résultats des élèves »** selon le type de pédagogie de leur professeur de Première. Chose encore moins « facile », selon nous, que la catégorisation des principes et pratiques des enseignants... Le paramètre finalement retenu est la note de français obtenue par les élèves au baccalauréat (moyenne de l'oral et de l'écrit).

Dans les classes des professeurs de type 1, on ne constate guère de différence selon l'appartenance sociale pour les élèves ayant obtenu entre 6,5 et 13,5. On constate donc, selon les auteurs, « un certain caractère égalisateur des pratiques ». Par contre, les notes extrêmes sont très sélectives socialement.

Dans la classe des professeurs de type 2, si, au total, la proportion d'élèves ayant obtenu entre 6,5 et 13,5 est la même que précédemment, parmi eux les enfants de cadres supérieurs et professions libérales ont moins fréquemment que les autres des notes moyennes (de 9 à 11). Par contre, ils ont nettement plus fréquemment de très bonnes notes (14 et plus).

Dans les classes des professeurs de type 3 on constate les mêmes effets différentiels dans l'ensemble mais sur un profil qui majore pour toutes les catégories sociales les notes moyennes (de 9 à 11).

Ces notes moyennes sont encore plus fréquentes, au total, chez les élèves des professeurs de type 4. Par contre, on est frappé par l'absence de notes très basses (6 et moins). Les notes assez faibles (entre 8,5 et 6,5) sont moins fréquentes chez les fils d'ouvriers, les notes bonnes et très bonnes (au-dessus de 11,5) chez les enfants de cadres supérieurs et de professions libérales. Cette pédagogie « a peut-être pour résultats de réduire à une réussite moyenne des élèves qui auraient ailleurs une réussite plus brillante. Il semble qu'elle ait aussi pour résultat d'amener jusqu'à des notes moyennes des élèves d'origine populaire qui, ailleurs, seraient découragés par le ton, les allusions, la valorisation de la culture non-scolaire et pourtant prestigieuse. »

Dans sa **conclusion**, Viviane Isambert-Jamati souligne qu'un « travail portant sur aussi peu de cas n'a pu qu'esquisser la mise en rapport des conduites pédagogiques et des résultats scolaires socialement différentiels. » Elle rappelle aussi que « le pouvoir de la pédagogie, modernisée ou non, se voulant favorable ou non à tels élèves, est limité » face à « l'interdépendance entre les contenus culturels, le travail pédagogique et la division sociale à l'école. » Rappels empreints de sagesse scientifique. Mais sagesse scientifique aussi, et beaucoup plus rarement manifestée, quand elle fait observer que les **types de pédagogie** semblent bien de nature à interpréter les « variations importantes » des données recueillies, sont donc... **des variables**. Et d'ajouter que la démocratisation ne se joue pas sur des variations « simples » (enseignement du français plus ou moins littéraire, par exemple, dit-elle ; pratique ou non du travail autonome, dirions-nous) mais sur une interaction complexe entre principes et pratiques relevant de dimensions à construire et à éprouver, comme cette recherche s'y est efforcée.

Il y a bien **des parentés** entre les conceptions et les options scientifiques de cette recherche et celles des recherches descriptives et évaluatives menées par les équipes Français 1er degré de l'INRP dès 1972 (H. Romian, C. Barré de Miniac, G. Ducancel, A. Lafond : *Essai d'évaluation des effets d'une pédagogie du français. 1. Que peut la pédagogie ? Performances linguistiques d'élèves de CM1, facteurs sociologiques et variables pédagogiques*. INRP, 1983). Et avec celles qui ont été menées une décennie plus tard par les équipes INRP EVA et RESO (M. Mas, Dir. : *Comment les maîtres évaluent-ils les écrits de leurs élèves en classe ?* INRP, 1991 et *Comment les élèves évaluent-ils leurs écrits ?* INRP, 1993 ; G. Ducancel et S. Djebbour : *Comment les maîtres traitent-ils les difficultés de leurs élèves en classe ?* INRP, 1991 et G. Ducancel : *Retours sur RESO. Spirale*, 10/11, ARRED, IUFM et Université Lille). Mais il se trouve que V. Isambert-Jamati ne cite pas ni ne commente ces recherches dont les plus anciennes sont antérieures à celle qu'elle a dirigée... et que ces recherches INRP ne citent ni ne commentent la recherche de V. Isambert-Jamati pourtant accessible dès 1984 dans un numéro des *Études de linguistique appliquée*. C'est certainement que les uns et les autres ont cherché des références dans **leur propre « univers »**, sociologique d'un côté, pédagogique-didactique de l'autre. C'est dommage, mais habituel... Consolons-nous après coup en nous disant que ces convergences confortent réciproquement un certain nombre de nos options de recherche des uns et des autres.

La place manque ici pour entamer le nécessaire dialogue entre équipes de recherche. Nous nous bornerons à soulever **deux problèmes**, que nous avons nous-mêmes rencontrés sous d'autres formes.

Le premier concerne les activités d'enseignement, les composantes du travail pédagogique à partir desquelles on dégage des dimensions et on construit des types. Ici il s'est agi du travail autonome. Certes, en 1976 et 1977, on pouvait considérer cette **pratique** comme **indicateur** d'une attitude « novatrice » des professeurs de français des lycées. Cependant, rien n'assure que cette attitude est, chez ces professeurs, générale, qu'elle s'observe dans l'ensemble de leurs activités d'enseignement. On peut penser que, au moins chez certains, le travail autonome est un entr'acte, une exception, une concession à l'air du temps. Des observations plus étendues, plus diversifiées auraient permis de s'en assurer, mais elles sont extrêmement coûteuses en temps et en moyens, et les équipes de recherche n'en ont souvent pas trop.

Ce problème a des retombées sur la **mise en relation** des types de pédagogies et des résultats des élèves. En effet, on a du mal à croire que les seules pratiques de travail autonome puissent expliquer les différences de réussite constatées. Ou bien la pratique du travail autonome est un indicateur de l'ensemble des pratiques des professeurs, – ce dont nous doutons –, ou bien les différences s'expliquent par d'autres pratiques aussi... dont on ne sait rien.

Ce regret est d'autant plus fondé que les **effets sur les élèves** sont **mesurés** par la note au baccalauréat. Les chercheurs ont, sur ce plan, tatonné. Ils ont d'abord songé à prendre en compte les évaluations des professeurs eux-mêmes pendant l'année scolaire, puis ont opté pour cette modalité d'évaluation externe. Le problème nous paraît être que la réussite aux épreuves de français du bac manifeste des compétences qui excèdent largement celles que les élèves ont pu se construire par le travail autonome, d'une part, et, d'autre part, qui se sont vraisemblablement construites lentement, en tout cas pas au cours de la seule année de Première. Dans les évaluations qu'elles ont menées, les équipes INRP ont essayé de construire des épreuves dont la réussite puisse être **clairement rapportée aux innovations** observées et analysées dans les classes. La contrepartie est alors que rien n'autorise à faire des hypothèses de transfert des compétences acquises au-delà du domaine considéré.

Le volume de cette note indique assez l'intérêt que nous semblent présenter ces recherches curriculaires pour les didacticiens, les formateurs en français. Le fait qu'elles relèvent de l'approche sociologique est de nature à rappeler le profit que ceux-ci peuvent trouver à explorer les relations entre la discipline, ses contenus, ses démarches et un certain nombre de variables externes qui ne jouent pas de manière simple et directe mais selon une dialectique complexe. C'est encore ce que montre l'ouvrage de F. Ropé qu'Hélène Romian analyse dans la note de lecture qui suit.

Gilbert Ducancel