

FORMATION THÉORIQUE ET FORMATION PRATIQUE EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE

Françoise ROPÉ

Résumé. L'auteur analyse les démarches et les raisons qui conduisent des enseignants et des formateurs vers la recherche et notamment en didactique du français. Ils viennent à la recherche, en grande partie pour pallier des insuffisances de formation professionnelle et dans un objectif de formation continue. La recherche a transformé leurs pratiques professionnelles en direction des apprenants; cette formation continue par la recherche vécue comme auto-formation leur a permis bien souvent de s'ouvrir à d'autres champs de recherche.

Abstract. The author analyses the processes and reasons which lead some teachers and trainers to research work, particularly in the teaching of French. They turn to research mainly to make up for insufficient professional training and to do some inservice training. Research has changed their teaching strategies with learners; this research-oriented inservice training experienced as self-training has often enabled them to move towards other research fields.

Quel impact la participation à des travaux de recherche a-t-elle sur la formation des enseignants et des formateurs d'enseignants? C'est à travers un questionnaire adressé à 450 auteurs d'articles (1) rendant compte de recherches et publiés dans les revues spécialisées de « Didactique du Français Langue Maternelle » (DFLM) (2) que nous en avons mesuré l'importance.

166 A.R. ont répondu à notre questionnaire parmi lesquels 31 % de formateurs d'enseignants, 25 % d'enseignants, 34 % d'universitaires et 9 % de chercheurs institutionnels (INRP, CNRS).

1. ENGAGEMENT DANS LA RECHERCHE

1. Quelle était leur formation initiale lors de leurs premières publications?

— 58 % ont un concours de recrutement du second degré, agrégation ou CAPES.

(1) Auteurs, Agents de recherche: nous les désignerons A.R.

(2) ROPÉ (F.). — *La recherche en DFLM (1974 à 1984), une discipline en émergence.* Thèse de doctorat, Paris-V, 1988.

- 32 % ont une formation en recherche allant du doctorat d'État au DEA.
- 20 % ont des formations diverses dont une majorité de CAP sanctionnant un recrutement dans le premier degré, d'autres, peu nombreux, ont une licence ou une maîtrise.
- 16 % d'entre eux déclarent avoir une formation en linguistique allant de la thèse à des stages de durée et d'approfondissement divers.
- 8 % déclarent avoir effectué divers stages en particulier les professeurs d'école normale (1).

Massivement formés par l'université, recrutés par voie de concours y compris l'agrégation, titulaires d'un doctorat (en général de 3^e cycle et de linguistique), les A.R. de notre corpus, s'ils n'ont pas suivi la voie royale des disciplines canoniques (ENS / agrégation de lettres classiques ou de grammaire / doctorat ès lettres) n'en ont pas moins suivi une filière académique, même si elle jouit d'une réputation moins prestigieuse comme en témoignent les débats qui ont précédé la mise en œuvre de l'agrégation de lettres modernes (2). Les stages suivis visent à la mise à jour de nouvelles connaissances en particulier en linguistique, plus rarement en psychologie ou en sciences de l'éducation. Les A.R. ne parlent guère de formation pédagogique: les titulaires du CAPES ne mentionnent même pas leur année de CPR dans leur cursus de formation. En revanche plusieurs enseignants ou formateurs précisent qu'ils n'ont reçu aucune formation pédagogique.

2. Comment ont-ils accédé à la recherche ?

Par	{	— l'université	44 %
		— l'INRP	40 %
		— l'école normale	28 %
		— une association	25 %
		— un collectif	20 %
		— autres	34 % (3)

Une association: il s'agit très massivement de l'AFEF (Association Française des Enseignants de Français, 80 % de la catégorie) et de quelques associations universitaires comme le CALEF de l'université de Haute Normandie.

(1) Le total est supérieur à 100 car naturellement chaque chercheur peut avoir obtenu plusieurs diplômes ou suivi plusieurs formations.

(2) CHEVALIER (J.-C.), ENCREVE (P.). — « Vers une histoire sociale de la linguistique. » *Langue française*, n° 63, septembre 1984.

(3) Le total est supérieur à 100 car un même agent peut avoir été amené à la recherche par plusieurs voies.

Un collectif: on trouve sous cette catégorie le GFEN (Groupe Français d'Éducation Nouvelle), Enseignement 70, et surtout le collectif de la revue *Pratiques* (42 % de la catégorie).

Autres: sous cette rubrique se sont trouvés regroupés quelques chercheurs appartenant aux groupes animés par J.-C. Chevalier, dit « groupes Chevalier », qui ont évolué dans le cadre de l'INRP de 1969 à 1976, et un nombre important de chercheurs appartenant à des groupes informels, au sein de leur établissement ou de leur circonscription (représentant 64 % de cette catégorie « autres »).

Certes l'université joue son rôle avec 44 % de A.R. qui déclarent avoir été amenés à la recherche par son intermédiaire: mais il s'agit essentiellement des universitaires eux-mêmes, le plus souvent linguistes, psychologues ou chercheurs en sciences de l'éducation. Il semble que le rôle de l'université sur les autres A.R. ne soit pas aussi important que celui joué par d'autres institutions, comme en premier lieu l'INRP, en second lieu les écoles normales, celles-ci étant d'ailleurs souvent liées à celle-là.

L'INRP a joué un rôle dynamisant dans la recherche en DFLM grâce à son réseau d'écoles normales et d'instituteurs autour de ces écoles normales, réseau implanté lors de l'expérimentation du Plan de Rénovation de l'enseignement du français (1) et qui a poursuivi ses activités au-delà, en dépit des aléas conjoncturels.

Le plus frappant dans ce tableau reste de constater le dynamisme d'associations comme l'AFEF, de collectifs comme « *Pratiques* » ou de mouvements pédagogiques dont on pourrait penser a priori qu'il ne leur appartient pas d'impulser des recherches. En fait ces regroupements d'enseignants prennent en charge une insuffisance ou une inexistence institutionnelle dans le domaine, particulièrement en ce qui concerne l'enseignement du français dans le second degré.

De même, des groupes dits informels ont été créés localement à partir des lieux de travail en général autour d'un leader dynamisé par le plan de rénovation, l'expérimentation dans le collège ou tel ou tel aspect de la linguistique appliquée.

(1) « L'enseignement du Français à l'école élémentaire. Principes de l'expérience en cours ». Recherches pédagogiques, n° 47, INRP.

3. Motivation à la recherche

À la question « comment avez-vous été amené à la recherche en DFLM ? », nous proposons une série de réponses. Vient en première position : améliorer les pratiques d'enseignement du français en général (60,2 %) — objectif lié à la pratique des autres plus qu'à la sienne propre (39,1 %) — ou encore « améliorer les connaissances sur les actes d'enseignement » (37,3 %). On saisit bien qu'il y a là matière à pallier une absence ou une insuffisance de formation professionnelle.

Les réponses « pour améliorer notre pratique pédagogique » (39 %), « pour améliorer notre formation » (37 %) et « pour améliorer les connaissances sur la langue des enfants » (35 %) reflètent un objectif de complément de formation, soit pour pallier un manque de formation initiale, soit pour pallier des difficultés rencontrées dans la pratique, soit pour actualiser ses connaissances : quoi qu'il en soit ces réponses s'apparentent à des objectifs de formation continue.

Ce sont surtout les enseignants (72 % d'entre eux) qui citent l'amélioration de leurs pratiques pédagogiques, puis la lutte contre l'échec scolaire et l'amélioration de leur formation : deux objectifs de formation continue, un objectif social.

Les formateurs de maîtres sont sensibles à l'amélioration de la formation en général et de leur propre formation en particulier. La formation en général fait partie de leur fonction. La volonté d'améliorer leur propre formation nous amène à penser que les PEN (Professeurs d'École Normale) en particulier, recrutés dans le corps des enseignants du second degré, ayant essentiellement suivi une formation académique dans la tradition des Belles Lettres (agrégation-CAPES de lettres modernes, lettres classiques) se trouvent démunis pour enseigner aux futurs instituteurs la didactique du français, surtout au niveau des premiers apprentissages. Ce que confirme la demande de formation en linguistique qui s'est fait vivement ressentir au début des années 1970, lors des stages organisés autour du Plan de Renovation (1). La participation à la recherche a alors été directement prétexte à formation continue visant l'actualisation des connaissances tant théoriques que pratiques.

(1) CHOBAUX (J.), SEGRE (M.). — *L'enseignement du français à l'école élémentaire. Quelle réforme ?* PUF, 1981.

2. PARTICIPATION À LA RECHERCHE ET RÉSULTATS

Les A.R. en DFLM déclarent en majorité que leur participation à des travaux de recherche a transformé *leur pratique pédagogique*, la moitié d'entre eux précise en quoi. Pour ceux qui ont répondu massivement à cette question, enseignants ou formateurs de maîtres, c'est d'abord un meilleur *rapport théorie/pratique* ou « une meilleure imbrication de la théorie à la pratique » qui est souligné (25 %).

• Puis vient *l'enjeu plus directement pédagogique* (dans 17 % des réponses) : prise de conscience de la complexité de l'acte pédagogique, des réalités de l'enseignement, rénovation des démarches, meilleure écoute des élèves, plus de rigueur, d'exigence dans la démarche, une plus grande clarté dans les objectifs fixés, ce qu'on pourrait appeler « une professionnalisation de la fonction enseignante ».

En effet, la recherche en DFLM incite à une remise en cause des pratiques traditionnelles essentiellement transmissives, en construisant une pratique objectivée qui prend en compte la dimension apprentissage de l'apprenant, la dimension cohérence et progression du projet dans la détermination des objectifs.

C'est ce que traduisent des réponses comme :

— « Formulation des difficultés des élèves (à écrire, à lire) et des miennes (à enseigner) ».

— « Prise en compte des élèves. Plus de rigueur dans la profession. » *Enseignants du second degré.*

— « Beaucoup plus de rigueur dans un enseignement du français voué au "flou" artistique ». *PEGC.*

— « Meilleure perception des besoins réels des élèves et de leur distance avec les propositions de l'institution. » *Professeur de lycée technique.*

— « Clarification de mes objectifs. Production d'outils didactiques. »

— « Meilleure appréhension des divers paramètres de l'acte d'enseigner en général. »

— « La réflexion théorique m'a permis de rénover et de remettre en cause ma pratique traditionnelle héritée de l'institution. » *PEN Formateurs de maîtres.*

— « J'ai substitué une pratique de rencontre avec les enseignants et d'écoute de leur expérience à celle d'observation et de conseils. » *Universitaire.*

Cependant il règne une ambiguïté dans les réponses de formateurs de maîtres et des universitaires. Il est difficile de saisir s'il s'agit de la modification de leurs propres pratiques professionnelles ou de celles de leurs apprenants, étudiants ou enseignants en formation. La réponse est explicitée dans certains cas :

- « Dans la mesure où formant des instituteurs et/ou des certifiés/agrégés, en travaillant avec des enseignants, j'ai pu influencer sur leurs pratiques. »
- « Vers plus de réalisme et un plus grand souci de faire prendre en charge la pratique par le théorique. » *Universitaires.*

• Après le rapport théorie/pratique et la prise de conscience de l'enjeu pédagogique, on a un assez grand nombre de réponses portant sur *les contenus* (14 %). La recherche en DFLM a modifié la pratique professionnelle en modifiant essentiellement les contenus d'enseignement.

- « Meilleure compréhension et intégration dans mes cours de langage de l'image. »
- « Travailler davantage sur le lien lecture/écriture. »
- « Nous avons en classe de seconde, essayé d'apprendre à raisonner, à argumenter. » Approche différente des textes littéraires et non littéraires.
- « Intégration des acquis de la linguistique et de la psycholinguistique à mon enseignement. » *Enseignants.*
- « Modification de la démarche d'apprentissage de la lecture. »
- « Dans le sens d'une spécialisation en pédagogie de la lecture. » *Formateurs de maîtres.*

L'objectivation de l'enseignement est mentionnée dans 8 % des recherches et recouvre essentiellement la capacité à prendre du recul par rapport à ses pratiques et à s'interroger sur leur signification et leur pertinence.

Ce sont essentiellement les enseignants qui ont répondu sur la modification des contenus : prise en compte de la linguistique et plus précisément de la linguistique textuelle. On retrouve là la pratique des savoirs nouveaux non enseignés en formation initiale et que la recherche en DFLM permet de s'approprier et de mettre en œuvre.

3. QU'EN EST-IL DE LA FORMATION LIÉE À CES PRATIQUES DE RECHERCHE ?

1. Au niveau des objectifs, le premier groupe de réponses met l'accent sur l'enjeu de *formation des apprenants*, futurs enseignants ou étudiants pour les formateurs de maîtres et les universitaires, élèves chez les enseignants (42 % des réponses).

Les formateurs de maîtres soulignent assez massivement les résultats positifs obtenus par rapport à leurs objectifs de formation, en termes d'efficacité « plus d'efficacité dans la formation », de « créa-

tion d'outils »; en termes enthousiastes: « retombées considérables sur la formation des instituteurs », quelquefois en précisant: « vif intérêt des enseignants pour la modification des contenus »; « rigueur scientifique et dynamique de la recherche » sont les meilleurs chemins de la formation. D'autres soulignent la compétence voire la légitimité que leur apporte la recherche par rapport à leur fonction de formateur: « plus de poids et de compétence dans la formation initiale et continue ». « Avec l'INRP derrière soi, plus de sûreté dans ce que l'on affirme. ».

Certains universitaires insistent également sur les retombées de la recherche dans le domaine, en termes de formation comme: « mieux répondre aux besoins des enseignants en formation »; « L'enseignement du français est devenu formateur, enfin! »

Les enseignants font également état des résultats positifs de leurs recherches pour leurs élèves. Ils associent souvent ces réponses positives aux réponses qu'ils ont faites concernant les retombées sur les pratiques.

Mais c'est surtout une meilleure connaissance des élèves qui les intéresse à travers la recherche pour: « comprendre les difficultés des enfants ».

De même, pour quelques formateurs de maîtres: « meilleure prise en compte et analyse des obstacles rencontrés par les élèves ». Certains universitaires y voient l'opportunité d'une meilleure connaissance du « terrain » comme en témoignent ces réponses:

- « comment fonctionnent les enfants dans l'institution scolaire. »
- « échanges praticiens/théoriciens. »

2. La place accordée à la *formation personnelle et scientifique* par les travaux de recherche est également importante (21 %). Plusieurs universitaires font état d'une meilleure connaissance de la langue des enfants ou d'un « approfondissement de la réflexion théorique pour lutter contre l'échec scolaire ».

Les formateurs de maîtres considèrent souvent que les travaux de recherche leur ont tenu lieu de complément de formation:

- « Cela m'a obligée de me tenir au courant de l'actualité tant au plan théorique que pratique. »
- « Remise en question de ses acquis. »

Certains enseignants à cet égard se plaignent de n'avoir pas assez de temps et d'être ainsi amenés à faire un travail trop ponctuel qui ouvre des pistes mais qui restent trop souvent inexplorées.

On observe bien une cohérence entre attentes et interprétations des résultats en termes de pratiques ou d'objectifs. C'est surtout l'objectif de formation portant à la fois sur les démarches et/ou les contenus, prenant en compte des savoirs ignorés dans la formation initiale ou des savoirs nouveaux que devrait transmettre la formation continue. Formation donc à des fins d'enrichissement personnel mais surtout à des fins professionnelles : il s'agit d'acquérir de nouvelles compétences pour mieux exercer son métier soit de formateur, soit d'enseignant.

3. Recherche et incitation à la formation continue

Près de la moitié des A.R. déclarant avoir été incités à se former font état d'*auto-formation* par des lectures personnelles, des conférences, des stages, etc. Ce sont massivement les enseignants (44 %), puis les formateurs de maîtres (31,7 %) ; dans des proportions moindres les chercheurs institutionnels (25 %) et les universitaires (12,7 %). Beaucoup travaillent en relation avec l'INRP, l'université ou le CNRS, d'autres participent à des colloques, des séminaires, des stages en tant que membres ou en tant qu'animateurs. Sans doute trouve-t-on dans ce groupe autoformé, les lecteurs de revues de didactique, si peu nombreux en France.

Ce phénomène de l'auto-formation nous intéresse particulièrement. Encore que ce concept ici révèle des modalités différentes : il s'agit certes de choisir soi-même son « programme de formation » en s'autodocumentant, mais cela n'implique pas le refus de faire appel à un groupe de formation plus ou moins institutionnel. (Nous avons déjà noté la confiance accordée aux associations et collectifs.) En revanche cela dénote un choix personnel délibéré qui, par conséquent, engage l'individu motivé dans un processus « d'acculturation » plus intense où « la logique de l'apprentissage met en jeu des processus culturels qui s'enracinent dans les pratiques sociales antérieures » (1). Ceci nous paraît particulièrement crucial pour les enseignants : si le rapport au savoir, le rapport à la langue, voire à la culture, se trouvent ébranlés, les pratiques sociales en classe peuvent s'en trouver modifiées.

(1) DUBAR (C.). — *Formation permanente et contradictions sociales*, Éditions sociales, 1980.

4. Cette formation mène-t-elle à un diplôme ?

Un peu plus du tiers des A.R. du corpus a répondu à cette question. Parmi les 11 % qui déclarent n'avoir pas obtenu de diplôme on trouve plusieurs A.R. qui précisent que là n'était pas leur objectif, qui, engagés dans un processus de recherche sur le terrain soit avec des enseignants, soit avec des élèves, avaient « autre chose à faire qu'à se préoccuper de diplômes ».

Ainsi on peut lire chez tel IDEN ancien chef de travaux à l'INRP « bénévolat total, pas d'ambition personnelle » ou chez cette PEN « aucune préoccupation de diplôme ! Peut-être à tort vu la conjoncture ».

— 20 % des A.R. ont obtenu un doctorat. Parmi eux surtout des formateurs de maîtres et des chercheurs.

— 3,6 % ont obtenu un autre diplôme : essentiellement les formateurs de maîtres (instituteurs devenus IDEN ou PEGC ayant obtenu des UV de licence).

Ce sont surtout les A.R. formés initialement à la recherche qui ont obtenu un doctorat (34,4 %) puis ceux qui sont titulaires d'un concours ou d'un concours et d'une formation à la recherche (18 %). Les chercheurs qui ont suivi initialement des formations diverses obtiennent peu de doctorats (3 %), en revanche ils obtiennent des concours internes CAIM ou des UV de licence. Nous n'oublions pas que les enseignants ont acquis au cours de leurs pratiques sociales des habitudes d'autonomie, d'autorité, de décision. Consolider leurs savoirs, en acquérir de nouveaux, les évaluer en termes de diplômes, cela risque alors de déboucher sur « la demande de reconnaissance sociale de la formation engagée et ses conditions d'utilisation » (1). L'obtention ou non d'un diplôme revêt un enjeu social important, en particulier en ce qui concerne un changement éventuel de statut.

Les réponses des enseignants à cette question de « l'incitation à la formation » témoignent de leur rapport à la formation vécue comme formation continue, comme information sur de nouveaux savoirs ou mise à jour de connaissances sur les contenus et démarches d'enseignement — soit en liaison avec des organismes institutionnels (essentiellement l'INRP ou l'université) — soit par des lectures personnelles, des stages, etc. Hormis chez les instituteurs, la formation continue n'occupe quasi aucune place sur le plan institutionnel jusqu'en 1982

(1) Cf. DUBAR, *op. cit.*

(création des MAFPEN). Elle n'est en aucun cas obligatoire et se fait sur la base du volontariat à travers une démarche individuelle. La recherche en DFLM, à cet égard, est prétexte à se former (la formation étant nécessaire pour mener à bien la recherche) ou manière de se former tout en assurant sa tâche professionnelle quotidienne. Sans doute a-t-elle ouvert d'autres horizons vers un approfondissement de la formation individuelle associée à des pratiques sociales différentes mais aussi vers un ou des champs de recherche différents.

4. OUVERTURE SUR D'AUTRES CHAMPS DE RECHERCHE

La DFLM se réfère à diverses disciplines constituées auxquelles elle emprunte parfois les théories ou les méthodologies.

Environ la moitié des A.R. qui ont répondu sur ce sujet mentionnent avoir été attirés par un ou plusieurs autres champs. Ainsi les A.R. insistent :

- pour 25 % d'entre eux, sur l'aspect pluridisciplinaire, interdisciplinaire de la didactique qui les a menés à s'intéresser à d'autres champs ;
- pour 30 % d'entre eux, sur l'approfondissement de leurs connaissances théoriques ;
- pour 17 % d'entre eux sur le fait qu'ils considèrent que la linguistique en particulier est l'objet même de la didactique.

C'est le champ de la linguistique et celui de la sociolinguistique qui sont les plus couramment cités, avec respectivement 35 et 30 % des réponses. Puis la psycholinguistique avec 14 % des réponses, les autres se dispersant entre divers champs disciplinaires comme la sémiologie, la psychopédagogie, la socioanalyse, etc.

Au-delà du souci de formation théorique

La moitié des formateurs de maîtres et des enseignants, et 66 % des universitaires signalent avoir été incités à faire de la recherche dans d'autres champs. Ainsi des formateurs de maîtres jugent-ils la recherche (ou l'information) en linguistique « nécessaire » parce qu'« aucune recherche sur la pédagogie ne peut faire l'économie de l'objet qu'elle enseigne » ; d'autres soulignent les aspects pluridisciplinaires du champ qu'ils considèrent comme des « champs d'appui pour l'élaboration d'une didactique de la langue » ou sont à la recherche « d'outils théoriques », justifiant souvent leur attrait pour d'autres disciplines par des objectifs opérationnels. Tel s'intéresse à la recherche :

- en linguistique « pour mieux maîtriser certains concepts pour les réutiliser »,
- en psycholinguistique pour « mieux comprendre ce qui peut bloquer ou faciliter le processus d'apprentissage de la langue »,
- en sociologie « parce que le sujet parlant est un personnage social et parce que l'action des média me paraît actuellement plus importante que celle de l'école en matière d'habitudes langagières et de modes de pensée »,
- en sociolinguistique, sociologie et ethnologie des cultures « parce que les difficultés rencontrées avec mes élèves de l'enseignement technique m'ont paru venir pour une grande part des ruptures culturelles entre leur milieu d'origine et la culture majoritairement dispensée par l'école »,
- à la recherche incluant plusieurs champs disciplinaires « parce que la forme prise par les problèmes en situation pédagogique interpelle de nombreux champs de recherche et les réorganise de manière spécifique » ou parce que « tous les champs sont concernés par la didactique ».

Nombreux sont ceux qui soulignent l'interdisciplinarité du champ parfois de façon vive « haine des tours d'ivoire du carcan disciplinaire » ou « il s'agit forcément de recherches pluridisciplinaires » ou encore « notre conception de la recherche est pluridisciplinaire ». D'autres déclarent avoir effectué des glissements d'intérêt : considérant la linguistique comme point de départ, ils se sont, par prolongement, orientés vers la sociolinguistique ou la psychologie parce que « c'est l'enfant qui compte ! » ou affirme l'un d'eux : « parce que mon intérêt est allé progressivement au sujet ».

CONCLUSION

Déjà sérieusement formés sur le plan académique (essentiellement par l'université) les A.R. voient d'abord dans la recherche le moyen d'améliorer les pratiques de l'enseignement du français en général et le moyen de lutter contre l'échec scolaire. Une certaine cohérence apparaît entre leurs attentes et les résultats dont ils font état en terme de modification des pratiques et d'objectifs. Ainsi insistent-ils sur les aspects bénéfiques obtenus en matière de formation à des fins personnelles et professionnelles. S'ils citent à part égale la contribution aux débats scientifiques et aux débats pédagogiques, il ressort essentiellement que la recherche est vécue pour la majorité d'entre eux comme manière de se former, et/ou prétexte à se former

ou à former les autres ; recherche par la formation, recherche pour la formation. Formation à la fois pratique : meilleure connaissance du terrain, des élèves, de l'acte d'enseignement et formation théorique avec une focalisation sur les contenus d'enseignement. L'objet de recherche est bien la didactique avec ce qu'elle implique de renouvellement des contenus et des méthodes de transmission/appropriation de ces contenus. La prise en compte de la dimension pluridisciplinaire de la didactique est à noter. Cependant, si elle amène certains A.R. à s'orienter vers des champs de recherche plus spécifiques, c'est vers la linguistique, la psycholinguistique ou la sociolinguistique qu'ils se dirigent et non vers les sciences de l'éducation : si dérive il y a durant la période que nous avons étudiée, c'est bien vers l'applicationnisme des nouveaux savoirs de références issus des sciences du langage aux dépens parfois de la rénovation de la relation éducative ou de l'intérêt porté aux processus même d'apprentissage. Des évolutions voient le jour à ce niveau depuis 1984, en même temps que se développe l'approche didactique dans sa spécificité (1). Les enseignants, les formateurs de maîtres, les universitaires, les chercheurs institutionnels qui ont participé ou impulsé des recherches en DFLM ont au-delà de leur formation, contribué par leur action à l'émergence de la didactique en tant que discipline. Ils constituent aujourd'hui un groupe expérimenté et qualifié de formateurs et/ou de futurs formateurs de maîtres dans le domaine.

Françoise ROPÉ
Maître de conférences
Université d'Amiens
Chargée de recherches à l'INRR

(1) ROPÉ (F.). — « Aspects socio-institutionnels et intellectuels d'une discipline en émergence : la DFLM ». *Revue Française de pédagogie*, n° 89, oct.-nov. 1989.

BIBLIOGRAPHIE

- BOURDIEU (P.). — « Le champ scientifique ». — *A.R.S.S.*, n° 2-3, juin 1976.
- BOURDONCLE (R.), LUMBROSO (M.). — La formation continue des enseignants du second degré. — Collection Rapports de recherches, INRP n° 8, 1986.
- CHAPOULIE (J.). — Les professeurs de l'enseignement secondaire. — M.S.H., 1987.
« Analyse sociologique des groupes professionnels ». — *Revue française de sociologie*, 1973.
- DUBAR (C.). — Formation permanente et contradictions sociales. — Éditions sociales, 1980.
- CHEVALIER (J.-C.), ENCREVE (P.). — « Vers une histoire sociale de la linguistique ». — *Langue française*, n° 63, septembre 1984.
- GAGNE (G.), SPRENGER-CHAROLLES (L.), LAZURE (R.), ROPÉ (F.). — Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle. — DE BOECK Université, 1989.
- LESNE (M.). — « La formation des formateurs d'adultes ». — *Traité des sciences pédagogiques*, PUF, 1974.
- ROPÉ (F.). — La recherche en didactique du français langue maternelle 1970-1984. — Thèse de doctorat, Paris-V, 1988.
« Aspects socio-institutionnels et intellectuels d'une discipline en émergence: la DFLM. — *Revue française de pédagogie*, n° 89, oct.-nov. 1989.