

remarquer, jamais de façon univoque. Ainsi en est-il du jeu des similitudes et des différenciations, de la prégnance de la catégorisation qui tout à la fois organise et distord nos représentations, des effets respectifs de la compétition et de la coopération sur les relations interindividuelles et intergroupes et sur les apprentissages. Ainsi en va-t-il encore du processus d'influence qui est au centre des changements d'attitudes et de comportements et qui, à ce titre, intéresse directement l'action éducative et formative. Les travaux de Moscovici, en particulier, ont montré l'importance des minorités actives dans le jeu des influences et la production des innovations.

Ce court compte rendu ne peut refléter l'abondance et la diversité des questions évoquées dans l'ouvrage sous une forme déjà très condensée par rapport aux travaux de référence. Je suis persuadé que le livre de Jean-Marc Monteil constitue un instrument de culture pour les éducateurs et les formateurs. Il les convie à porter un autre regard sur les situations auxquelles ils sont confrontés et sur les pratiques dans lesquelles ils sont engagés, notamment par le repérage de leurs aspects mal connus parce que trop familiers, ne serait-ce que par la désignation des mécanismes et des processus à l'œuvre, par l'appel réitéré à la vigilance critique à l'égard d'opinions communes ou de savoirs mal fondés.

L'ouvrage de Jean-Marc Monteil et les savoirs dont il est porteur sont provocateurs de multiples interrogations. Ils débouchent sur des indications ponctuelles utilisables pour la conduite des actions éducatives et formatives, mais les éclairages qu'ils apportent sur la problématique spécifique de ces actions s'avèrent parfois décevants. Le contraste est saisissant entre la richesse et la rigueur des analyses, des hypothèses et des théorisations de la psychologie sociale expérimentale et la banalité des considérations générales dont elles s'accompagnent. *« Avant tout une remarque, nous dit l'auteur, en quelque sorte le fil rouge des propos développés dans le livre ; elle a trait une nouvelle fois à ce fait empiriquement avéré selon lequel la compréhension des comportements, et partant, leur évaluation, réclamait absolument de prendre en compte les conditions dans lesquelles ces comportements se produisent et nécessitent une connaissance minimale des processus qui les sous-tendent »* (p. 107). Ou encore : *« Ainsi, de même qu'il est indispensable de concevoir minutieusement les progressions didactiques, il est nécessaire de ne pas abandonner au hasard l'organisation de l'espace social où vont se dérouler les apprentissages »* (p. 111). Il est évident que le recours à la psychologie sociale expérimentale n'est pas nécessaire pour conforter de telles évidences.

Aussi bien ne peut-on soutenir qu'*« il est légitime d'envisager la réalité sociale comme le produit de ces processus expérimentalement repérés »* (p. 103). La réalité sociale dans laquelle nous sommes pris et que nous

tentons de maîtriser déborde de toutes parts ces « *processus expérimentalement repérés* ». Pour éclairantes que soient certaines mises à plat en laboratoire, elles risquent de brouiller toute recherche de sens dès lors qu'elles sont regardées comme productrices de la réalité.

Gilles FERRY
Université Paris-X

●

ROPÉ Françoise (1990). — *Enseigner le français, Didactique de la langue maternelle*. Éditions Universitaires. — 231 p.

Dans cet ouvrage, F. Ropé tente une analyse sociologique d'un champ de connaissance particulier, la didactique du Français langue maternelle (DFLM). Elle connaît un grand développement depuis les années 1970, moment où, pour des raisons socio-historiques qu'expose l'auteur, la maîtrise de la langue dans toute sa complexité, et ceci par tous les enfants et adultes de notre société, est reconnue comme un enjeu socio-culturel majeur.

L'auteur se réfère au concept de champ (l'éclairage sociologique nous permettra d'analyser en quoi l'espace même du champ, sa définition, ses limites, sa structure, constituent le lieu d'un enjeu de concurrence, un « marché » au sens de Bourdieu (p. 9), en refusant l'interprétation sociologiste de ce concept (p. 32) : il s'agira de développer une analyse *socio-institutionnelle* de la DFLM (examiner l'hypothèse de l'émergence d'une nouvelle discipline, en repérer les modalités institutionnelles, explorer les caractéristiques objectives des acteurs de ce développement), mais aussi d'une approche *épistémologique et culturelle* (identifier la nature et les caractéristiques des savoirs nouveaux élaborés dans ce champ de connaissance).

L'auteur dresse une double carte. Dans une première partie du livre, on trouve la carte des travaux qui peuvent être considérés comme relevant de la DFLM, c'est-à-dire, selon la définition de l'auteur, dont l'objet est : « *comment améliorer l'enseignement du français* », entre 1970 et 1988. F. Ropé rend compte des grands débats qui ont traversé les sous-champs : grammaire-analyse de la langue, expression orale, expression écrite, orthographe, lecture et approche des textes. Une périodisation est construite, qui met en évidence le rôle majeur que jouent les rapports de la DFLM avec sa « discipline-mère », la linguistique, dans les évolutions du champ.

La deuxième carte est celle des « *acteurs de recherche* » (AR), de leur caractéristiques objectives (origine institutionnelle, formation) et de leur rapport subjectif à cette activité particulière de recherche qu'est la didactique : pourquoi cette activité, comment y sont-ils venus, comment la définissent-ils, quels bénéfiques professionnels et personnels ont-ils retirés, que leur est-il advenu ensuite ?

Tel quel, le livre de F. Ropé est un outil précieux pour les pédagogues, les didacticiens du français, les historiens des didactiques, les historiens de la linguistique française, les sociologues de la connaissance. Les plus intéressants résultats de cette enquête me paraissent être les suivants :

1) la DFLM s'est centrée depuis vingt ans sur les problèmes de contenu/matière plutôt que sur les problèmes d'apprentissage ;

2) le processus dans lequel la didactique du français semble tendre à se constituer en discipline n'est pas parvenu à son terme.

La DFLM a conquis un peu d'existence institutionnelle dans le cadre des Écoles Normales, de l'INRP. Mais « *la plupart des cursus existants de DFLM sont des initiations aux sciences du langage et non des initiations à la didactique* » (p. 209). Il n'existe pas aujourd'hui d'enseignement de la didactique qui soit clairement indépendant des sciences du langage ou de celles de l'éducation ;

3) en revanche, la DFLM a bien conquis son autonomie comme champ de connaissance. Mais la nature épistémologique des savoirs produits est hétérogène, et les représentations que s'en font les acteurs de recherche se partagent entre l'affirmation du caractère scientifique de la didactique, et celle de son caractère technologique et praxéologique, très lisible par exemple dans l'aspect surtout pratique des bénéfiques que les AR déclarent avoir retirés de leur recherche. F. Ropé souligne fort justement qu'il n'y a pas équivalence entre l'autonomie d'un champ de connaissance et sa scientificité. S'il y a « *consensus entre les AR sur la nécessité d'intégrer les savoirs issus des disciplines-mères et des disciplines connexes, il n'y a pas véritable consensus sur l'importance relative à accorder à ces disciplines non plus que sur la manière de les intégrer.* »

La recherche de F. Ropé appelle des prolongements. Prolongements temporels d'abord. On voudrait, après avoir lu son ouvrage, connaître la « préhistoire » de la didactique. L'analyse de l'autonomisation d'un champ ne saurait qu'à titre provisoire se passer de la description de l'état des problématiques précédant cette autonomisation.

Les recherches visant à améliorer l'enseignement du français ont existé avant 1970. Pensons par exemple à celles de Freinet sur l'usage de l'imprimerie en classe, en quoi sont-elles ou non, épistémologiquement parlant, de la DFLM ?

Nous touchons là à un problème méthodologique particulier. La délimitation du corpus engage des choix conceptuels a priori : les définitions de la didactique et de la recherche qu'on se donne provisoirement, et parfois implicitement, au départ de l'enquête, et tout cela conditionne ensuite un certain nombre de résultats. Si le corpus d'une part commence en 1970 et d'autre part élimine des revues comme la *Revue française de pédagogie*, *Communication*, la *Revue de psychologie*, ainsi que les publications des mouvements pédagogiques etc., il n'est pas étonnant que la DFLM ainsi découpée apparaisse centrée sur les contenus d'enseignement (plutôt que sur la relation et les démarches) et dominée par les linguistes. On aimerait savoir si les hypothèses se confirment lorsque le champ d'investigation est élargi, à la fois dans sa dimension temporelle et dans le type et le lieu de publication des discours retenus, et pouvoir vérifier que le découpage choisi dans l'enquête qui nous est présentée est le plus pertinent pour la richesse de l'analyse.

Enfin on a envie de comprendre l'articulation des deux cartes élaborées par F. Ropé, celle des travaux, et celle des acteurs de recherche. Qui fait quoi en matière de didactique ? Quels acteurs individuels, collectifs, institutionnels défendent sa nature scientifique, sa nature praxéologique ? Son autonomisation institutionnelle, sa constitution en discipline d'enseignement ? Sa liaison privilégiée avec telle discipline ?

Il est probable que les lecteurs auront aussi envie de demander à F. Ropé comment elle perçoit le rapport des didactiques savantes dont elle nous a donné un morceau d'histoire et les didactiques triviales qu'on pourrait dégager de l'analyse des manuels, des textes officiels, ou encore des pratiques pédagogiques coutumières. Ce n'était certes pas là le propos de son ouvrage. Mais l'analyse sociologique approfondie d'un champ de connaissance tel que la didactique implique de penser l'articulation des savoirs formalisés avec les pratiques sociales dont leur construction se nourrit.

Pour terminer, rappelons une dernière raison d'inviter F. Ropé à poursuivre ses travaux dans ce domaine : le positionnement institutionnel et intellectuel de la DFLM, et le choix de ses objets de prédilection devraient connaître de nouvelles modifications, peut-être importantes, dans la phase actuelle de restructuration de la formation des maîtres.

Lise DEMAILLY
LASTREE-CLERSE (Lille I)