

Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 32 (2010)

Heft: 3

Buchbesprechung: Rezensionen = recensions = recensioni

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 14.03.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Rezensionen / recensions / recensioni

Vandewalle, B. (2008). *Kierkegaard. Éducation et subjectivité*. Paris: L'Harmattan. 172 pages.

Kierkegaard – et cela échappe encore à de nombreux lecteurs – a beaucoup réfléchi sur l'éducation. Il a décrit les étapes sur le chemin de la vie, rédigé des leçons sur la «dialectique de la communication» et a interprété le christianisme comme une véritable école pour la formation de l'individu. S'il n'a pas manqué de critiquer un certain type de privat-docents et de professeurs, précisément ceux qui veulent faire de la foi un savoir, c'est parce qu'il a rapidement vu les limites de l'enseignement direct, en chaire, et les effets néfastes de la perte du *subjectif* dans la mode des systèmes idéalistes. Contre ces systèmes, il a révoqué en doute l'obsession de son époque pour l'abstraction et a proposé une dialectique qualitative rompant avec l'obligation de tout dépasser, de tout médiatiser, ces opérations oubliant des figures d'exception qui, aux limites du langage, illustrent la tension dans le rapport à la norme.

Quand on tire ainsi quelques idées de l'œuvre de l'écrivain danois, on réalise l'urgence de se pencher à nouveaux frais sur l'éducation en adoptant cette fois-ci des catégories existentielles afin de se demander si cette perspective ne pourrait pas nous apprendre quelque chose que notre époque, individualiste et technologique, à tendance à oublier. C'est à cette tâche utile que s'est livré l'ancien élève de l'ENS (Fontenay Saint-Cloud), Bernard Vandewalle. Docteur de la Sorbonne (Paris I), il s'intéresse beaucoup à l'éducation puisqu'il a fait paraître dans la même collection plusieurs ouvrages, dont *L'École et les savoirs* (2001), *L'École et l'autorité* (2003) et *L'école et les sciences* (2005). Si on connaît un peu mieux l'auteur, concentrons-nous sur la manière originale avec laquelle Kierkegaard conçoit l'éducation.

Après avoir offert un survol biographique de la vie de Kierkegaard, l'auteur dévoile son projet ainsi: «Notre proposition est que Kierkegaard ne se contente pas d'instruire une véritable critique de la raison éducative, mais fait émerger une attitude éducative originale qui sans jamais faire, pour des raisons de méthode, l'objet d'une doctrine objective, est en réalité esquissée de façon subtile dans l'ensemble des écrits» (p.23). Pour le montrer, il convient d'abord de présenter sa «philosophie des âges de la vie». L'idée est simple: la topologie existentielle peut s'interpréter à même le développement de la personne. Ici Vandewalle introduit – c'est probablement un anachronisme visant à se conformer aux impératifs de notre époque –, une catégorie d'âge qui n'existe pas dans le 19^e de Kierkegaard ni dans son œuvre, c'est-à-dire l'adolescence. Si l'enfance se voit caractérisée par son impressionnabilité, l'adolescence traduit l'émergence de la réflexion et la maturité se reconnaît dans le choix du mariage et de la vie sociale. Kierkegaard se verra

ensuite présenté comme le penseur d'une pédagogie existentielle. On reviendra alors sur les stades pour en dégager une trajectoire à même la pensée existentielle afin de montrer que l'existence obéit aux concepts de continuité et de saut (pp. 61-66).

Les chapitres suivants seront conséquents avec la démarche présentée plus haut puisqu'on approfondira les fonctions pédagogiques de l'ironie et de l'humour. Comme limite éthique de l'esthétique, l'ironie est le moment où l'on dit le contraire de ce que l'on pense et que, témoin d'une crise, on débute la remise en question de son mode d'existence forçant ainsi le saut dans l'éthique. Étudiée dans la thèse de 1841, l'ironie engage une critique de la fonction pédagogique traditionnelle qui veut que l'on enseigne une vérité directement, sans distorsion, une vérité que l'individu réussirait à apprendre en s'effaçant lui-même. L'ironie, dont le rôle est de critiquer la parole pleine et universalisante, mène à la formation de l'individu si et seulement si celui-ci désespère et remet en question toute sa personnalité.

Or, l'auteur le note, Kierkegaard est hanté par la figure antique du maître, celle de Socrate ou des cyniques surtout. Mais contrairement à ce qu'il avance en s'inspirant de la réhabilitation de la *parrhêsia*, la parole de vérité kierkegaardienne ne s'oppose pas à «une rhétorique de la parole neutralisée» (p. 85). Kierkegaard n'est pas Foucault. Chez le premier, la vérité passe par la poétique et la rhétorique, elle ne peut être opposée, au nom d'une pédagogie existentielle, à la persuasion. Au contraire, l'ironie, qui appartient au langage et vise un effet, traduit une conversion dans l'indirect, dans l'action, permet de sortir de la sphère esthétique. On ne pourra donc pas suivre l'auteur lorsqu'il affirme que «la pratique de la vérité est ainsi une pratique de soi dans une esthétique de l'existence» (p. 86). Inversement Kierkegaard, critiquant l'esthétique pour son absence d'engagement réel, exigeait le passage de l'ironie vers l'éthique au moyen d'un choix subjectif et passionné. Si celui-ci vise l'accord entre la pensée et l'action sur le modèle grec, cela ne nous autorise pas à confondre le combat de Kierkegaard avec les avancées de Foucault qui réhabilite la *parrhêsia* en l'opposant à la flatterie. Car contrairement au dire-vrai du parrhésiate grec, l'ironiste moderne dit le contraire de ce qu'il pense sans jouer sa vie: il se forme dans l'univers poético-rhétorique du langage. Si Kierkegaard a écrit sur les «témoins de vérité» et s'est vu caricaturé dans *Corsaren*, il n'a pas défié un tyran! Et politiquement, il était conservateur... Aux confins du religieux enfin, l'humour, qui peut nous apprendre beaucoup sur la vie et sur nous-mêmes, apparaîtra avec raison comme la reconnaissance même de la finitude.

Quand l'auteur présente la distinction entre le «ce que» et le «comment», il fait la démonstration qu'elle est décisive pour toute philosophie de l'éducation et qu'elle implique une critique de la raison pédagogique. Mais lorsqu'il traite plus bas de l'humour comme moment pédagogique, il se risque à établir un parallèle avec l'angoisse qui, toutefois, n'existe pas chez Kierkegaard.

Il consacre ensuite un chapitre au combat que Kierkegaard livre «contre la philosophie professorale». C'est là qu'il résume la théorie de la communication et qu'il montre que la communication indirecte est à comprendre comme une critique de la figure classique du professeur en ce qu'elle déjoue la raison pédagogique qui postule dogmatiquement une égalité ou une symétrie parfaite entre un contenu et sa compréhension. Contre Hegel d'abord, mais Martensen et Heiberg ensuite, un Heiberg qu'il s'est permis d'appeler non sans ironie «Monsieur le professeur», Kierkegaard défendait une communication indirecte qui exigeait une appropriation singulière et une réduplication de soi dans l'existence. La lecture des *Papirer* suffit à montrer que, dans l'esprit de Kierkegaard, le professeur, au lieu de se rapporter subjectivement à ce qu'il enseigne, manquait à sa responsabilité en répétant des généralités historiques, théologiques et philosophiques sans contenu. Le paragraphe portant sur les rapports entre Kierkegaard et ses maîtres ne manque pas d'intérêt, mais il est court. Le livre se termine sur la présentation sommaire des modalités de l'éducation religieuse, celle-ci devant conduire l'individu (*den Enkelte*) devant Dieu. L'auteur s'attarde en fin de parcours à *L'école du christianisme* (1850), livre dont le titre seul illustre toute l'importance qu'il peut revêtir pour la question qu'il traite. Sa lecture montre on ne peut plus clairement que la catégorie maîtresse de cette œuvre philosophique toujours attentive à l'éducation est la subjectivité.

S'il faut féliciter ici l'auteur, c'est d'abord parce que le texte, assez court, est synthétique. Il présente de manière simple le souci pédagogique du solitaire de Copenhague. Si l'ouvrage est introductif, il ne pourra cependant satisfaire l'appétit des spécialistes. Pour les combler un tant soit peu, il fallait peut-être développer davantage la dialectique entre l'impression (*indtryk*) et l'expression (*udtryk*) chère à Kierkegaard (dans l'apprentissage du devoir notamment), mais montrer aussi comment la pseudonymie, comme méthode, stratégie et mécanisme d'écriture, est au service d'une poétique, d'une rhétorique et d'une manière révolutionnaire de communiquer la vérité. On aurait aimé en outre que l'auteur présente pour lui-même le débat avec Møller sur la nécessité de raconter des histoires aux enfants. Cette rencontre historique et documentée aurait permis de dégager les principes de base d'une éthique des impressions kierkegaardienne. Ces quelques remarques ne sauraient toutefois remettre en question la pertinence de cet ouvrage, encore moins sa valeur pour quiconque veut comprendre la place unique du philosophe danois en philosophie de l'éducation. Si celui-ci, lorsqu'il se met à réfléchir sur les problèmes pédagogiques, n'oublie pas la dialectique entre l'individu et la société, sa relecture pourrait nous aider à voir les limites de nos pédagogies contemporaines construites exclusivement sur la satisfaction immédiate et immodérée des désirs des enfants...

Dominic Desroches, Collège Ahuntsic, Montréal (Québec) / Canada

Auger, M-T. & Boucharlat, C. (2004). *Elèves «difficiles» profs en difficulté*. Lyon: Chronique Sociale (5^e édition). 126 pages.

La préface de cet ouvrage, rédigée par Bernard Cornu, résume très bien le contenu de l'ouvrage. D'entrée de jeu, il y souligne le caractère «concret» des apports et l'importance accordée à des outils directement utilisables sur le terrain. En effet, ce livre est structuré en deux parties distinctes, bien qu'articulées entre elles. Dans la partie intitulée «Réalité complexe» les auteurs utilisent les apports et modèles théoriques afin de guider le praticien dans une réflexion au sujet des caractéristiques liées aux difficultés rencontrées en classe; les titres des trois premiers chapitres sont du reste formulés de façon interrogative («Qu'est-ce qu'un élève «difficile», une classe «difficile»?», «L'élève «difficile», pourquoi?», et «La classe «difficile», pourquoi?»). Ainsi, outre le but de déculpabiliser l'enseignant ressentant des difficultés en classe par une présentation de statistiques sur la réalité de ce qui se passe dans la pratique enseignant, l'objectif du premier chapitre est tout d'abord de catégoriser l'élève et/ou la classe selon le type de problèmes rencontrés. Puis, sur la base de diverses explications contextuelles (milieu socioéconomique, évolution de la société et du regard porté à l'école) et personnelles (aspects psychologiques, adolescence, etc.), l'étiologie des réactions d'indiscipline ou d'agressivités est présentée. Puisant des explications dans les courants principalement systémiques ou humanistes, le troisième chapitre met en lumière la problématique besoin/frustration dans l'explication du fonctionnement au sein du groupe-classe. Le quatrième et dernier chapitre de cette première partie met quant à lui l'accent sur le comportement de l'enseignant face aux difficultés. Il permet ainsi une mise en lumière et une analyse de mécanismes parfois inconscients (effet pygmalion, représentation ou projection). De plus, les auteurs soulignent l'importance de gérer les malaises ressentis afin d'éviter l'angoisse ou le burnout. Cette première partie permet de manière générale de donner au praticien des repères qui devraient lui permettre de prendre en considération la complexité de ce qui se cache derrière la définition stéréotypée d'un élève difficile ou d'une classe difficile.

La seconde partie de cet ouvrage a pour objectif de fournir aux enseignants «des pistes pour réussir». Sur une base purement empirique, les auteurs décrivent selon différents axes les comportements, attitudes, méthodes et types de communication qui s'avèrent efficaces dans les situations difficiles. Ils proposent également des options concrètes de mise en application de ces principes, par exemple dans le regard porté à l'élève difficile, dans les routines liées à la gestion du groupe-classe, ou dans l'exercice de l'autorité. Un chapitre souligne la nécessité d'inclure l'ensemble de cette problématique dans les différents types de formation avant de suggérer des exercices (sous formes de fiches pratiques) à expérimenter entre enseignants pour – par exemple – mieux prendre conscience de la communication non-verbale véhiculée dans les échanges ou encore mettre en lumière ses propres automatismes en situation difficile.

En fin d'ouvrage, à l'aide d'une série de questions, le lecteur peut à nouveau tenter une prise de recul par rapport aux situations qu'il vit dans sa classe par le biais d'une explicitation de ses représentations et comportements. Ainsi, avec une conception de leur livre comme un outil de formation à part entière, les auteurs visent une auto-analyse des pratiques par l'enseignant.

Au premier abord, cet ouvrage peut apparaître simple, voire simpliste. Il pourrait même culpabiliser l'enseignant de ne pas être capable de créer une relation de coopération avec chaque élève particulier ou au sein du groupe-classe. Toutefois, le caractère très abordable de son contenu se veut rassurant et ne peut que motiver l'enseignant à mettre en place certaines démarches pour prévenir, voire résoudre, certaines situations vécues comme difficiles. Dans le même ordre d'idées, si l'ouvrage n'avait pas une visée d'auto-analyse de sa pratique et de ses représentations, il pourrait être perçu par l'enseignant comme un recueil de «recettes de cuisines» prêtes à l'emploi et peu adaptées aux spécificités de chaque classe. Aussi, la partie visant le questionnement de l'enseignant, présente tant au début de l'ouvrage qu'à la fin, donne clairement des outils permettant une prise de recul (individuelle) face à ses propres implicites.

On peut regretter le manque de références théoriques directes ou de renvois à d'autres ouvrages traitant plus à fond encore des multiples facettes liées à l'élève ou à la classe difficile. En effet, dans ce domaine, nombreux sont les ouvrages qui abordent plus particulièrement le thème de la violence, de l'autorité, de l'affectivité, des représentations sociales, etc. Cet ouvrage plutôt «généraliste» fait un survol pertinent de nombreux éléments qui ne méritent pas forcément d'être directement développés, mais qui suscitent de nombreuses autres questions pour lesquelles on pourrait espérer des pistes concrètes.

Les auteurs ont choisi une certaine logique dans la structure des différents chapitres. Toutefois, ce choix reste discutable dans la mesure où certains éléments (comme par exemple la discussion sur l'importance d'une formalisation des règles) apparaissent à plusieurs reprises dans le livre. De plus, les aspects plus pragmatiques (p.ex. comment gérer une situation conflictuelle) nécessiteraient d'être mis en lien avec les développements plus «théoriques» (p.ex. l'origine des difficultés).

Au final cependant, cet ouvrage peut être recommandé à tout enseignant (débutant ou confirmé). Outre son côté pratique qui émerge directement de l'expérience de terrain des auteurs (et de leurs contacts avec les enseignants dans le cadre des formations qu'elles proposent), il a la qualité d'être à même de remettre en question l'enseignant face à des situations vécues comme «difficiles», et ce questionnement reste un levier indispensable pour initier tout changement dans sa pratique et dans ses relations aux élèves.

Philippe Genoud, Maître d'enseignement et de recherche, Université de Fribourg

Canelas-Trevisi, Sandra (2009). *La grammaire enseignée en classe. Le sens des objets et des manipulations*. Berne: Peter Lang. 255p.

Ces trente dernières années, l'enseignement du français en Suisse romande a vécu sous l'égide de l'ouvrage fondateur *Maîtrise du français* (1979, ci-après Mdf), Bible de la rénovation des années 70 qui a inspiré manuels et plans d'études pour toute la scolarité obligatoire. Dans le domaine grammatical en particulier, cette méthodologie a tenté de transposer dans les classes des objets et des méthodes relevant des théories linguistiques de référence (grammaire générative) en vogue au moment de sa rédaction, méthodes et contenus qui marquaient une rupture par rapport à l'enseignement traditionnel de la grammaire. A l'heure où la Romandie se dote de nouveaux moyens d'enseignement issus du marché français, l'ouvrage de Sandra Canelas-Trevisi constitue un instrument de réflexion important pour permettre de tirer un bilan de trente ans de «rénovation» de l'enseignement de la grammaire.

Cette étude constitue une synthèse et un prolongement de la thèse de l'auteure sur la *Transposition didactique dans les documents pédagogiques et dans les interactions en classe* (97) et de ses recherches récentes, dans le cadre du GRAFE (Groupe de Recherche sur l'Analyse du Français Enseigné), sur les pratiques d'enseignement au secondaire inférieur (à partir de deux objets du programme: texte d'opinion et subordonnée relative).

Après avoir situé son travail dans le champ de la didactique du français, l'auteure examine tout d'abord la pertinence de la théorie de la transposition didactique pour la discipline *français*. Le premier volet de son étude est ensuite consacré à la transposition des savoirs théoriques de référence. Toutes les grammaires scolaires se voulant des synthèses d'approches théoriques multiples, celles qui ont inspiré la grammaire rénovée dans ses objets et ses méthodes sont ici présentées et analysées, en particulier la grammaire générative selon l'analyse critique qu'en a proposée Milner. Outre les objets grammaticaux, ce sont les procédures issues de la grammaire générative et distributionnelle qui sont examinées, puisque les auteurs de la rénovation s'inspirent de ces procédures pour proposer des manipulations censées garantir un enseignement plus rationnel de la grammaire.

Dans un second volet, Sandra Canelas-Trevisi analyse les documents pédagogiques qui reconstruisent ces références théoriques pour les adapter à l'enseignement.

L'auteure situe tout d'abord les activités grammaticales par rapport aux objectifs généraux de Mdf et dans leur articulation avec les autres activités langagières: elles obéissent à une logique propre, dans des ateliers qui ne se rattachent pas au projet d'expression en cours (l'activité –cadre), postulant un intérêt des élèves à découvrir le fonctionnement de la langue.

Dans une première partie descriptive sont présentées les notions théoriques que Mdf reformule à l'intention des maîtres, puis les «ateliers», dispositifs didactiques destinés à permettre aux élèves d'identifier les éléments, en particulier syntaxiques, par des manipulations à partir d'un corpus proposé par le maître.

Puis l'auteure analyse les choix opérés par la transposition didactique des savoirs de référence: difficile passage entre les dimensions syntaxiques privilégiées par Mdf et la linguistique énonciative aboutissant à la suggestion faite aux enseignants de travailler sur un corpus d'énoncés triés en fonction des régularités que l'enseignant veut faire découvrir; présentation axiomatique de la phrase P que l'élève n'a pas les moyens de justifier. Étudiant l'évolution des moyens d'enseignement issus de Mdf dans les années 80 et 90, S. Canelas-Trevisi rappelle dans quel contexte polémique ces moyens se sont développés, et montre comment la remise en question de la notion de phrase, notion pourtant centrale dans Mdf, n'a pas abouti à des modifications des manipulations proposées dans les dispositifs didactiques. Par contre apparaissent dans les manuels à l'intention des élèves du secondaire des mises en relations entre les dimensions de l'analyse de la phrase et de celle de l'énonciation (analyse du passif, modalisation).

Le troisième volet de l'étude, plus accessible à qui ne fait pas partie du cercle restreint des concepteurs didactiques professionnels, est consacré à l'analyse de quatre séquences d'enseignement dans des classes de sixième et de neuvième années, séquences portant sur la subordonnée.

Construire la notion grammaticale «subordonnée»: tout enseignant de français a passé par là, en utilisant peu ou prou les démarches et les exemples préconisés par les manuels issus de Mdf. Les transcriptions de leçons des chapitres 6 à 9 permettent donc à la fois de reconnaître des obstacles auxquels le lecteur s'est inévitablement heurté et d'apprécier avec sympathie les efforts plus ou moins heureux des enseignants concernés pour maintenir le cap d'une démarche de «découverte» en tirant parti d'interventions d'élèves qui ne vont pas toujours dans le sens espéré.

Ainsi, face à un couple de phrases tel que: *J'aime bien Paris. Je passe mes vacances à Paris.*, les élèves sont invités à «lier les deux petites phrases pour faire une grande phrase en évitant les répétitions».

E Ali: alors euh// euh je passe mes vacances à Paris et j'aime bien cette ville.

M: et j'aime bien cette ville/ est-ce que tu penses que c'est ce qu'il fallait faire

E Ali: ben oui

Même si un peu plus tard un élève fournit obligeamment la réponse attendue, la tentative de «faire émerger» l'objet *relative* fait long feu, et dans chacune des quatre séquences observées, c'est le maître qui tôt ou tard va effectuer la démonstration que les élèves n'auront plus qu'à reproduire sur les exemples suivants. Faute de comprendre où est le problème et quelle est la nature de la tâche à

accomplir, les élèves «semblent plutôt en train d'essayer de deviner ce que l'enseignant veut leur montrer». L'analyse de S. Canelas-Trevisi montre bien que les manipulations effectuées par les élèves, censées construire l'objet en validant des hypothèses préalables, se réduisent finalement à une activité d'imitation et à une «fiction de réflexivité», comme le dit joliment l'auteure.

Sur le plan de l'analyse syntaxique, plusieurs interventions d'enseignants révèlent que la terminologie officielle de Mdf coexiste avec celle de la grammaire traditionnelle, et des étiquettes terminologiques telles que *proposition principale* ou des représentations de la phrase sous forme de schéma linéaire se juxtaposent dans la même leçon avec des représentations en arbre; mais, comme le dit à ses élèves un enseignant qui prend conscience de ces distorsions:

ça peut des fois faire un tout petit peu bizarre mais /
le principAL c'est toujours que vous compreniez!

La quatrième séquence analysée (un ensemble de quatre leçons sur la subordonnée relative en 9^{ème} année) se distingue des trois autres par deux aspects importants: tout d'abord l'enseignant aborde la notion par des observations très dirigées et systématiques sans vouloir la «faire émerger» de l'intuition des élèves; il suit de très près la démarche du manuel qui découpe la notion selon le rôle du relatif (en *qui, que, dont...*). La terminologie utilisée par l'enseignant est elle aussi cohérente avec celle du manuel. Ensuite, et c'est en cela surtout que cette séquence pose un problème intéressant, l'enseignant tente de faire réinvestir les compétences acquises par les exercices de manipulations syntaxiques dans une activité textuelle. Il propose pour cela en fin de séquence un exercice (tiré de *Maîtrise de l'écrit 5^e*, Nathan 95) qui consiste à réécrire un texte composé de phrases juxtaposées en transformant en relatives une partie des phrases. Les élèves rencontrent des difficultés considérables dans cet exercice qu'ils ne parviennent pas à rattacher aux transformations quelque peu mécaniques qu'ils ont opérées précédemment. Ils proposent des solutions telles que

E: ben euh on a trouvé *longues de six à huit centimètres et transparentes les jeunes larves dont les courants marins vont vers le nord-est remontent près de la surface*

Comme le remarque judicieusement l'auteure, les élèves ne parviennent pas à opérer le transfert, alors même qu'ils auraient peut-être réalisé la tâche si l'enseignant l'avait proposée hors de tout contexte grammatical. Ce fragment de séquence pose le problème crucial du réinvestissement des connaissances grammaticales dans les activités de production de textes (ou, ajouterions-nous, de la conception de séquences didactiques en grammaire qui partirait d'une tâche de production de texte ciblée sur une notion grammaticale, travailleraient ensuite les obstacles rencontrés par les élèves par des manipulations et des analyses, pour revenir enfin à une nouvelle tâche d'écriture).

L'ouvrage de S. Canelas-Trevisi constitue une analyse critique complète et précise des décalages entre savoirs théoriques de référence, objets à enseigner et objets effectivement enseignés dans les pratiques de classe. A ce titre, c'est un instrument précieux pour favoriser la réflexion des enseignants en formation initiale et continue et celle des futurs concepteurs de démarches didactiques dans le domaine de la grammaire. On peut toutefois regretter que le dispositif d'observation des leçons, centré sur l'enseignant et sur certaines interventions d'élèves qui infléchissent le déroulement du cours, ne donne qu'une vision très partielle de la compréhension de chacun des élèves. Dans l'économie d'ensemble de l'ouvrage, le soin apporté à la mise en place de l'appareil conceptuel peut sembler d'autre part quelque peu disproportionné en regard de l'utilisation qui en est faite dans l'analyse de l'objet grammatical sur lequel porte l'étude... mais il s'agit sans doute d'un passage obligé pour une discipline relativement neuve telle que la didactique du français.

L'ironie de l'histoire veut que, au moment même où paraît cette analyse critique de l'enseignement grammatical, les manuels qui l'ont inspirée sont abandonnés pour être remplacés non pas par des modèles didactiques mieux fondés sur un bilan critique, mais par des manuels obéissant à une logique commerciale et dont le «degré de cohérence du texte du savoir à enseigner» est certainement moindre. On ne peut s'empêcher de souhaiter que la didactique du français, riche d'analyses des pratiques d'enseignement telles que celle de S. Canelas-Trevisi, réinvestisse massivement le champ de l'élaboration de dispositifs didactiques, comme elle l'a fait pour la production des textes écrits et oraux.

Aline Graff Gavillet, HEP Lausanne