



Claire Ravez

est chargée de médiation scientifique au sein de l'équipe Veille et Analyses.

## LE FRANÇAIS : MODE D'EMPLOI D'UNE DISCIPLINE SCOLAIRE

**Résumé :** S'intéresser au français comme discipline scolaire relève d'un pari, celui de comprendre un mot qui fait écran à une multiplicité de pratiques enseignantes, de souvenirs d'élèves, de polémiques médiatiques et d'enjeux politiques.

Ce numéro d'*Édurevue*<sup>1</sup> vise à en brosser le panorama actuel, en interrogeant de multiples manières l'unité et la diversité de cette matière fondamentale. Celle-ci construit en effet un rapport à l'écrit central dans le cadre de la forme scolaire contemporaine et, plus largement, instrumente de manière privilégiée la relation des élèves aux productions culturelles, en particulier aux œuvres littéraires.

Inscrit dans un paysage disciplinaire complexe, le français est traversé de tensions au sujet du périmètre que cette matière scolaire couvre, de la perspective spécifique qu'elle propose, et de ses modalités d'enseignement.

Afin de comprendre la mise en place de ces tensions, la première partie de cet *Édurevue* revient sur les dynamiques scolaires qui ont structuré institutionnellement l'enseignement du français jusqu'à aujourd'hui, à partir de l'enseignement du lire-écrire dans l'enseignement primaire, des humanités dans l'ordre secondaire et de la part des métiers dans les filières techniques puis professionnelles. La partie suivante synthétise les lignes de force qui structurent les pratiques d'enseignement et les apprentissages dans les sous-domaines de l'étude de la langue, des compétences langagières et de la littérature. Enfin, une dernière partie situe l'enseignement du français à différentes échelles, entre difficultés et ressources pour accéder au sens et aux finalités qui lui sont assignés.

Cet *Édurevue* vise ainsi à mieux comprendre les logiques, passées et présentes, d'une discipline au fondement des expériences et des parcours scolaires.

<sup>1</sup> Dans la continuité du *Dossier de veille de l'IFÉ*, l'*Édurevue* propose une synthèse problématisée de travaux de recherche portant sur une thématique éducative. Il mobilise un choix de références issues de différentes disciplines dans une visée de médiation scientifique.

<b>INTRODUCTION</b>	2
<b>« LE FRANÇAIS » À L'ÉCOLE, UNE CONSTRUCTION SOCIOHISTORIQUE</b>	3
<b>Entre lire-écrire et humanités : les débuts du « français »</b>	5
<b>Unifier, réformer, démocratiser ? Les métamorphoses des années 1960-1970</b>	7
<b>Zoom sur... : le français au lycée professionnel, un français professionnel ?</b>	9
<b>PENSER/CLASSER LES DOMAINES DU FRANÇAIS</b>	10
<b>L'étude de la langue, au-delà d'une querelle entre anciens et modernes</b>	11
<b>Produire et comprendre des discours écrits et oraux : de la communication à la littératie</b>	13
<b>La lecture littéraire ou l'art de la dialectique</b>	16
<b>EN-DEÇA ET AU-DELÀ DU FRANÇAIS : QUELLES FRONTIÈRES DISCIPLINAIRES ?</b>	17
<b>Le français au quotidien : des apprentissages fragmentés</b>	18
<b>Entre disciplines et dispositifs, quelle place dans le curriculum scolaire ?</b>	19
<b>À l'université, une offre de formation renouvelée ?</b>	21
<b>CONCLUSION</b>	23
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	24

# INTRODUCTION

<sup>2</sup> En didactique, le concept de langue première permet de prendre en compte différentes situations linguistiques : celle de langue maternelle (langue première acquise dans le milieu familial), de langue nationale (renvoyant à un ordre sociopolitique) et de langue d'enseignement (concernant le système d'éducation ; Simard *et al.*, 2019).

<sup>3</sup> L'*Édurevue* n° 153 (Neville, 2025) propose une mise au point sur ce concept.

<sup>4</sup> Pour Reuter (2007, 2024), la notion de configuration disciplinaire permet de mettre en avant les variations des formes prises par les disciplines, selon les époques et les pays, les cursus et les filières, les types de pédagogie pratiqués ou encore les espaces. Reuter distingue quatre espaces : la prescription (textes juridiques, instructions officielles), la recommandation (institutions, acteurs et outils de la formation, de l'édition de manuels scolaires, etc.), la reconstruction (conscience et vécu disciplinaire – ces concepts sont définis dans la troisième partie de cet *Édurevue*) et les pratiques (enseignement et apprentissage dans et hors la classe).

<sup>5</sup> La présente publication fait suite à plusieurs *Dossiers de veille* qui ont abordé certains domaines de manière approfondie, tels que la littérature et la culture humaniste (Musset, 2008), l'argumentation, la lecture et l'oral (Gaussel, 2015, 2016, 2017) et la production d'écrit (Joubaire, 2018).

S'intéresser au français comme discipline scolaire relève d'un pari, celui de comprendre un mot qui fait écran à une multiplicité de pratiques enseignantes, de souvenirs d'élèves, de polémiques médiatiques et d'enjeux politiques. Des sociétés et des États ont missionné une institution, l'école, pour enseigner « le français », compris ici avant tout comme langue première<sup>2</sup>. Enseignée dès le plus jeune âge, cet enseignement construit un rapport à l'écrit fondateur de la forme scolaire contemporaine<sup>3</sup>. Au-delà de la seule maîtrise de la norme linguistique – orthographe, grammaire –, il engage les élèves dans une forme de communication centrale à l'échelle de l'histoire des sociétés humaines. Via l'étude de la littérature, cette matière scolaire instrumente également de manière privilégiée la relation des élèves et des personnes enseignantes aux productions culturelles.

L'identité de la discipline figure parmi les questions vives qui traversent l'enseignement du français et les travaux de recherches qui y sont consacrés. Il s'agit donc dans cet *Édurevue* d'envisager le noyau disciplinaire de cette matière scolaire comme autant de « tensions structurantes qui portent sur le domaine couvert par la discipline, sur la perspective [qui y est] adoptée ainsi que sur les manières de l'enseigner » (Reuter, 2024, §11). Selon les configurations disciplinaires<sup>4</sup>, les acteurs et actrices des systèmes éducatifs y effectuent en effet des choix entre

unification linguistique et ouverture à la diversité, entre attention aux variations langagières et centration sur ce qui est considéré comme le plus légitime, entre description des faits langagiers et prescription, entre autonomie disciplinaire et services rendus aux autres disciplines, entre investissement dans les pratiques discursives et distance analytique (Reuter, 2024, §11).

Afin de comprendre la place et le rôle du français dans le système scolaire actuel, principalement en France, la première partie de cet *Édurevue* revient sur les dynamiques qui l'ont structuré institutionnellement et scientifiquement jusqu'à aujourd'hui, à partir de l'enseignement du lire-écrire dans l'enseignement primaire, des humanités dans l'ordre secondaire et de la part des métiers dans les filières techniques puis professionnelles. La partie suivante synthétise les lignes de force qui en structurent l'enseignement et l'apprentissage dans les domaines de l'étude de la langue, des compétences langagières et de la littérature à l'heure actuelle<sup>5</sup>. Différents modèles d'enseignement permettent en effet de regrouper des contenus, des modalités et dispositifs pédagogiques, des fondements scientifiques et de les situer les uns par rapport aux autres. Enfin, une dernière partie situe l'enseignement du français à différentes échelles, entre difficultés et ressources pour accéder au sens et aux finalités qui lui sont assignés.

## Principes de conception et genèse de l'*Édurevue* n° 156 « Le français : mode d'emploi d'une discipline scolaire »

L'*Édurevue* n° 156 est le produit d'une activité de veille et de médiation scientifiques. Ce type de publication vise une double robustesse, entre validité scientifique d'une part, et pertinence sociale et professionnelle, de l'autre (Kervyn, 2020). Il s'appuie sur des travaux de recherche variés (en termes de paradigmes, disciplines, visées, résultats, etc.) portant sur le français comme matière scolaire, cherchant plus à atteindre leur représentativité que leur exhaustivité. Les références bibliographiques retenues ont également été sélectionnées afin de faciliter leur accessibilité (y compris matérielle) pour un public non académique : elle propose donc parfois des productions « interface » (articles de vulgarisation, etc.) à côté de productions produites par des chercheur·es pour les pairs (articles publiés dans des revues à comité de lecture, etc.).

Cette synthèse articule de manière problématisée une sélection de travaux de recherche portant sur la construction, la structuration et la réception de la discipline « français », majoritairement sur le système scolaire hexagonal. Elle a pour

point de départ plusieurs publications collectives produites ces dernières années, dans lesquelles la communauté scientifique francophone des didacticien·nes du français questionne la nature et la place de cette matière scolaire (Bouchekeur et Saidi, 2024 ; Dias-Chiaruttini et Lebrun [dir.], 2020 ; El Gousairi, Bouchekeur et Souidi [dir.], 2025). Ces lectures exploratoires ont été prolongées par une sélection problématisée d'articles parus ces dernières années dans les principales revues de didactique du français et de sciences de l'éducation francophones et enrichies par des rebonds bibliographiques. Enfin, des publications institutionnelles ont été mobilisées de manière ponctuelle afin de contextualiser les travaux scientifiques au regard des prescriptions et de la documentation officielles<sup>6</sup>.

Le français fait l'objet d'approches ancrées dans différentes traditions et courants de recherche pour l'analyser en tant que discipline scolaire. Les travaux en didactique du français sont centrés sur les contenus (savoirs, savoir-faire, comportements, valeurs, « rapports à », etc.) spécifiques à la discipline et à ses enjeux épistémologiques. Ils font régulièrement l'objet de mises au point et de débats (voir entre autres Bishop et Fradet-Hannoyer, 2023 ; Dias-Chiaruttini, 2025 ; Goigoux, 2023 ; Halté, 1992 ; Simard *et al.*, 2019). Le français fait également l'objet de travaux sociologiques et historiques : didactique historique, approche socio-didactique, histoire des disciplines scolaires, sociohistoire des professions, sociologie des inégalités, etc. Ceux-ci insistent sur la dimension contextuelle des politiques éducatives, des pratiques enseignantes et des apprentissages des élèves dans cette matière. Enfin, les apprentissages visés et les processus cognitifs mis en œuvre font par ailleurs du français un observatoire et un laboratoire privilégiés pour de nombreux psychologues du développement et des apprentissages côté élèves (entre autres Fayol, 2024 ; Fayol et Jaffré, 2024), et côté enseignant·e, de recherches en analyse du travail et en ergonomie (entre autres Goigoux, 2007, Renaud, 2020a).

<sup>6</sup> Les programmes d'enseignement sont consultables sur le portail ministériel français [Eduscol](https://www.eduscol.education.fr/) depuis les onglets « niveaux » et « disciplines » (via la rubrique « lettres »).

## « LE FRANÇAIS » À L'ÉCOLE, UNE CONSTRUCTION SOCIOHISTORIQUE

Ce que nous appelons aujourd'hui « français » a été appréhendé, enseigné et appris sous différentes appellations et formats depuis plusieurs siècles<sup>7</sup>. Cette première partie retrace les grandes étapes de la construction institutionnelle de cette discipline scolaire, c'est-à-dire d'

une construction sociale organisant un ensemble de contenus, de dispositifs, de pratiques, d'outils... articulés à des finalités éducatives, en vue de leur enseignement et de leur apprentissage à l'école (Reuter, 2021, p. 99).

De multiples jeux d'acteurs et actrices, tant professionnels et politiques que scientifiques, ont en effet contribué à disciplinariser progressivement la discipline « français » (Schneuwly et Ronveaux, 2021).

La disciplinarisation, définie comme l'organisation des savoirs en disciplines scolaires, n'est pas le produit d'un processus, fixé une fois pour toutes. Les disciplines émergent, se déploient, s'imposent, se regroupent, s'amalgament voire disparaissent [...]. Au sein d'une même discipline, des contenus émergent, se déploient, s'imposent, etc., et sont sans cesse ré-agencés et redéfinis. (Schneuwly et Ronveaux, 2021, §27)

En France, jusqu'aux années 1950, les deux ordres des enseignements primaire et secondaire ont fortement structuré les finalités et les pratiques d'enseignement de la langue et de la littérature, en fonction des origines et du destin social des élèves. Puis, durant la

<sup>7</sup> Les travaux pionniers du linguiste André Chervel sur l'histoire de l'enseignement du français, en particulier ceux sur l'invention de la grammaire comme discipline scolaire ou celle de la dissertation ont permis de comprendre comment l'école fabrique ses disciplines et sa culture de manière en partie autonome par rapport aux espaces savants ou sociaux (pour une synthèse, Chervel, 2006).

période de la rénovation pédagogique du français (années 1960-70), pendant laquelle de nouveaux contenus et de nouvelles modalités de travail en classe sont mis en place pour accompagner la massification et, idéalement, la démocratisation du système scolaire. Enfin, l'analyse des évolutions du français en lycée professionnel jusqu'à nos jours permet de souligner la configuration spécifique de la discipline au sein de cette filière.



### Les programmes de français en France : continuités et ruptures

Au cycle 1 (école maternelle, 3-5 ans), le « [programme d'enseignement pour le développement et la structuration du langage oral et écrit du cycle 1](#) » mis en œuvre à la rentrée scolaire 2025 comporte trois thématiques : acquérir le langage oral, passer de l'oral à l'écrit en se préparant à apprendre à lire, et en se préparant à apprendre à écrire. Il contribue au « premier objectif de l'école maternelle, qui porte sur la compréhension et l'usage du langage et de la langue française. ».

Le [programme de français du cycle 2](#), destiné aux élèves des cours préparatoire et élémentaire (6-8 ans), et également déployé à partir de la rentrée scolaire 2025, « a pour objectif de construire les fondements de la langue française ». Il identifie « cinq activités langagières : comprendre un énoncé oral, parler en continu, parler en interaction, écrire et lire ». Il prescrit l'articulation des « composantes de l'enseignement du français [qui] contribuent à l'acquisition et à l'enrichissement de la langue : la lecture, l'écriture, l'oral, le vocabulaire, la grammaire et l'orthographe », entre elles et avec « l'initiation à sa littérature ». Le volume horaire hebdomadaire moyen alloué au français est de 10 heures (sur 24).

Le [programme de cycle 3 de 2025 \(CM1 à l'école primaire et sixième au collège\)<sup>8</sup>](#) a pour objectif central l'apprentissage de la compréhension. Il se décline selon les entrées suivantes : lecture, culture littéraire et artistique, écriture, oral, vocabulaire, grammaire et orthographe grammaticale.

Les [programmes de 2020 pour le cycle 4](#) (cinquième, quatrième et troisième) comportent trois grandes entrées à articuler : les « compétences d'expression orale et écrite, en réception et en production ; l'approfondissement des compétences linguistiques qui permettent une compréhension synthétique du système de la langue [... et] la constitution d'une culture littéraire et artistique commune ». Celles-ci sont travaillées selon quatre entrées thématiques reprises annuellement : se chercher, se construire ; vivre en société, participer à la société ; regarder le monde, inventer des mondes ; agir sur le monde. Des pistes de croisements avec d'autres enseignements sont indiquées, ainsi qu'avec le socle commun de connaissances, de compétences et de culture publié en 2015<sup>9</sup>.

Ces programmes seront progressivement remplacés par les [programmes de 2026 pour le cycle 4](#) (en 2026 en cinquième, en 2027 en quatrième et en 2028 en troisième). Les sous-domaines de l'enseignement qui organisent ces programmes : la lecture, la culture littéraire et artistique, l'écriture, l'oral, le vocabulaire et l'orthographe lexicale, la grammaire et l'orthographe grammaticale. Une perspective annuelle structure chaque année : « éprouver, expérimenter : la découverte de soi, d'autrui et du monde » en cinquième, « rêver, délibérer, développer son jugement : en quête de valeurs et de vérité » en quatrième et « s'affirmer, s'émanciper : l'engagement humaniste » en troisième<sup>10</sup>.

Les [programmes de seconde générale et technologique](#) de 2019, modifiés en 2020, « poursuivi[ven]t des objectifs d'instruction et d'éducation répondant aux finalités de l'enseignement du français dans l'ensemble du cursus scolaire des élèves : la constitution d'une culture personnelle, la consolidation de leurs compétences fondamentales d'expression écrite et orale, de lecture et d'interprétation, dans une perspective de formation de la personne et du citoyen. »

<sup>8</sup> Un nouveau programme est attendu pour le CM2.

<sup>9</sup> Ces programmes seront progressivement remplacés par les programmes de 2026 pour le cycle 4 (en 2026 en cinquième, en 2027 en quatrième et en 2028 en troisième). Les sous-domaines de l'enseignement qui organisent ces programmes : la lecture, la culture littéraire et artistique, l'écriture, l'oral, le vocabulaire et l'orthographe lexicale, la grammaire et l'orthographe grammaticale. Une perspective annuelle structure chaque année : « éprouver, expérimenter : la découverte de soi, d'autrui et du monde » en cinquième, « rêver, délibérer, développer son jugement : en quête de valeurs et de vérité » en quatrième et « s'affirmer, s'émanciper : l'engagement humaniste » en troisième.

<sup>10</sup> Quatre entrées littéraires et artistiques y sont adossées chaque année. En cinquième par exemple : devenir héros/héroïne : destins romanesques (récit, fiction) ; voyager en poésie : « Du monde entier au cœur du monde » (poésie) ; expérimenter et jouer au théâtre : la société sens dessus dessous (théâtre) ; imaginer, sentir, raisonner : des histoires pour plaire et instruire (récit, fiction).

Cet enseignement s'appuie avant tout sur l'étude de la littérature, via quatre objets d'étude annuels<sup>11</sup>, mais « le travail sur la langue doit y retrouver une place fondamentale ». Il est sanctionné en fin d'année scolaire par les épreuves anticipées du baccalauréat, qui se déroulent à l'écrit puis à l'oral.

L'articulation entre connaissance et pratique de la langue, entre les différentes compétences langagières et les parcours organisés autour d'objets d'étude se retrouve dans les [programmes de la voie professionnelle de 2019 et 2020](#). Dans cette filière, une perspective d'étude complémentaire demande aux enseignant-es et aux élèves de « dire, écrire, lire le métier », en lien avec les référentiels des enseignements professionnels et le dispositif de co-intervention<sup>12</sup>.

**11** Il s'agit de : la poésie du Moyen-Âge au XVIII<sup>e</sup> siècle, la littérature d'idées et la presse du XIX<sup>e</sup> siècle au XX<sup>e</sup> siècles, le roman et le récit du XVIII<sup>e</sup> siècle au XXI<sup>e</sup> siècle, le théâtre du XVII<sup>e</sup> siècle au XXI<sup>e</sup> siècle.

**12** Ces objets d'étude portent en CAP sur : se dire, s'affirmer, s'émanciper ; s'informer, informer, communiquer ; rêver, imaginer, créer. La préparation au baccalauréat s'appuie sur six objets d'études : trois en seconde (devenir soi : écritures autobiographiques ; s'informer, informer : les circuits de l'information ; dire et se dire entendre : la parole, le théâtre, l'éloquence), deux en première (créer, fabriquer : l'invention et l'imaginaire ; lire et suivre un personnage : itinéraires romanesques) et un en terminale (vivre aujourd'hui : l'humanité, le monde, les sciences et la technique).

## Entre lire-écrire et humanités : les débuts du « français »

Dans l'enseignement primaire et secondaire, la construction du français comme discipline scolaire unifiée, dépassant la simple scolarisation d'une langue nationale pour imposer une norme écrite (fondement de l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe), s'est effectuée sur plusieurs siècles. Elle s'est caractérisée par des contacts complexes entre langues, d'une part, et par un mouvement progressif d'unification et de spécialisation des savoirs enseignés, de l'autre (Chervel, 2006). Cette institutionnalisation s'est opérée de manière différente dans les deux ordres scolaires qui ont structuré le système éducatif jusqu'au milieu du XX<sup>e</sup> siècle : ordre primaire (écoles primaires, puis cours complémentaires et écoles primaires supérieures à partir de 1886 ; gratuites, mais sans latin et ne menant pas au baccalauréat et donc pas à l'université), ordre secondaire des collèges et lycées pour les élites sociales de l'autre.

Pour l'immense majorité de la population, qui fréquente les écoles primaires, la scolarisation de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en français s'effectue progressivement à l'époque moderne (Chartier, 2007, 2022). Au XVII<sup>e</sup> siècle, Jean-Baptiste de la Salle fait abandonner le latin au profit de prières en français pour enseigner la lecture au peuple. La loi Guizot de 1833 sur l'instruction primaire prescrit d'enseigner « la lecture, l'écriture, les éléments de la langue française » au niveau élémentaire. La loi Ferry de 1882 stipule que les instituteurs et institutrices enseignent « la lecture et l'écriture ; la langue et les éléments de la littérature française ». Le français apparaît comme matière scolaire dans les instructions officielles de 1923.

« Exercice emblématique de l'école primaire française pendant des générations » associé aujourd'hui au « pur entraînement orthographique » (Chartier, 2017, p. 17), la dictée de texte a d'abord servi, à partir de 1835, d'épreuve de recrutement pour différents emplois publics – y compris pour entrer à l'école normale d'instituteurs ou d'institutrices ; puis d'épreuve d'examen (certificat d'études primaires en 1882, examen des bourses en 1920, examen d'entrée en 6<sup>e</sup> en 1934). En classe, elle a servi de 1880 aux années 1920 de support pour mémoriser des savoirs relevant de l'instruction civique et morale, de l'histoire ou des sciences. Puis, des années 1920 aux années 1950, ces « modèles d'écriture » empruntés à des extraits d'œuvres littéraires préparaient à un autre exercice canonique, la rédaction :

son label littéraire lui donne une place charnière dans la nouvelle culture scolaire. [...] Les dictées redoublent les lectures, elles doivent offrir des phrases claires, un vocabulaire facile à reprendre, bref, être de bons appuis pour aider à écrire « par soi-même » (Chartier, 2017, p. 23-24)<sup>13</sup>.

De manière parallèle et séparée de l'école primaire, pour les élites sociales éduquées dans l'ordre secondaire, les humanités classiques formaient le « système éducatif » et le « système d'enseignement » (Denizot, 2015, §4 et §6) des établissements secondaires masculins, collèges d'Ancien régime puis lycées napoléoniens. Le français servait de « langue d'appui pour les versions et les thèmes qui ne vis[ai]ent que la " la-

**13** La dictée a aussi joué un rôle dans la structuration du cursus scolaire en français langue première en Suisse romande. Associée à la composition à l'écrit et à la lecture à l'oral, elle servait de support à l'évaluation de l'orthographe dans le cadre des examens annuels cantonaux (Darne-Xu et Monnier, 2025).

tinisation ” des élèves » (Chartier, 2010, §6). L’enseignement du français et de la littérature française en français s’y autonomise progressivement à partir des années 1830. Il s’institutionnalise depuis ses marges : création de l’enseignement secondaire spécial (sans latin) en 1865, création d’une épreuve de composition française au baccalauréat en 1880. Avec la réforme de 1880, l’agrégé de grammaire devient spécialiste du français et des langues anciennes, enseignées 13 heures par semaine de la sixième à la quatrième. Lors de la réforme du lycée et du baccalauréat de 1902, l’horaire hebdomadaire de ce triptyque est réduit à 10 heures, le professeur de français de la classe n’y enseigne plus obligatoirement le latin et le grec, et la création d’une section moderne (sciences et langues vivantes) permet d’obtenir un baccalauréat sans latin.

S’effacent alors, au sein du corps enseignant, les deux principes organisateurs qui l’avaient précédemment structuré, à savoir d’une part, le décalque des étapes du cursus humaniste – grammaire, belles-lettres, philosophie – qui avait fixé les contours des premiers concours d’agrégation, et d’autre part, le clivage opposant les professeurs chargés des disciplines libérales, pivot du cursus classique traditionnel, et les maîtres de spécialités (à commencer par les langues vivantes). (Cardon-Quint, 2019, p. 7)<sup>14</sup>

**14** Le cursus universitaire médiéval des arts libéraux comportait le *trivium* (grammaire, dialectique et rhétorique) et le *quadrivium* (arithmétique, géométrie, musique et astronomie).

Contrairement aux instituteurs et aux institutrices de l’ordre primaire, qui enseignent toutes les matières, le corps professoral de l’enseignement secondaire affiche sa proximité avec l’université en se spécialisant de manière croissante au tournant des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles. Cette spécialisation s’opère par étapes, de la création d’agrégations en philosophie, belles-lettres et grammaire en 1766, à la spécialisation de la licence ès lettres à partir de 1880. La polyvalence du corps enseignant reste cependant de mise dans les structures moins prestigieuses que l’enseignement secondaire classique masculin : enseignement secondaire public féminin (loi Camille Sée, 1880), enseignement primaire post-élémentaire des écoles primaires supérieures (loi Goblet, 1886) ou enseignement technique. Au sein d’une famille d’enseignements littéraires liant langue et littérature françaises, philosophie, histoire, géographie, morale ou langues vivantes étrangères, les chaires mixtes (avec complément de service en dehors de la spécialité initiale) sont en effet nécessaires pour gérer au quotidien des établissements de petite taille (Cardon-Quint, 2019).

Au cours de la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle, le second degré connaît une généralisation du modèle disciplinaire. Cette évolution est jalonnée par deux étapes majeures : la création de la licence de lettres modernes en 1946 et du Certificat d’aptitude au professorat de l’enseignement du second degré (CAPES) éponyme en 1952, permettant de s’affranchir de l’enseignement des langues anciennes, et l’extinction en 1986 du corps bivalent des professeur-es d’enseignement général en collège (PEGC)<sup>15</sup>.

**15** Ces anciens instituteurs et institutrices enseignaient deux matières au collège, suite à l’unification progressive des enseignements post-élémentaires de l’ordre primaire et du premier cycle des lycées de l’ordre secondaire.

**16** Quatre objets d’étude sont étudiés durant les quatre semestres du cycle terminal : la parole, ses pouvoirs, ses fonctions et ses usages ; les diverses manières de se représenter le monde et de comprendre les sociétés humaines ; la relation des êtres humains à eux-mêmes et la question du moi ; l’interrogation de l’humanité sur son histoire, sur ses expériences caractéristiques et sur son devenir ([Programme d’humanités, littérature et philosophie de première générale](#), BOEN spécial n° 1 du 22 janvier 2019).

### Et les « humanités » à l’école au XXI<sup>e</sup> siècle ?

L’expression latine *humaniores litterae*, « les lettres qui rendent plus humains », désigne depuis la Renaissance « un programme d’action qui tend à l’humanité par l’étude des langues et des textes classiques » et où « la littérature aide à mieux vivre, et l’esthétique est porteuse d’éthique » (Musset, 2008, p. 2). Le cinquième domaine du socle commun de connaissances et de compétences qui a prévalu de 2006 à 2015 pour les élèves de 6 à 16 ans, était intitulé « culture humaniste » ; il ne renvoyait cependant que partiellement à cet héritage, gommant par exemple son ancrage dans les pratiques rhétoriques gréco-latines (Denizot, 2015).

Depuis la réforme du lycée général de 2019, l’enseignement de spécialité « [Humanités, littérature et philosophie](#) » (4 heures hebdomadaires en première, 6 en terminale) « propose une approche nouvelle de grandes questions de culture et une initiation à la réflexion personnelle sur ces questions, nourrie par la rencontre et la fréquentation d’œuvres d’intérêt majeur. »<sup>16</sup> 31 575 élèves suivent l’enseignement de spécialité HLP en 1<sup>ère</sup> en 2024-2025 (Leduc, N’Guia et Thomas, 2025), soit 9,4 % des élèves en terminale en 2025-2026 (dont 82,2 % de filles ; Leduc et Miconnet, 2026).



Cet enseignement a été conçu dans une perspective interdisciplinaire, mais la collaboration entre professeur-es de lettres et de philosophie pour dépasser la bi-disciplinarité ne s'effectue pas sans difficulté (Eugène et Berton, 2025, repris par Le Baut, 2026)<sup>17</sup>.

## Unifier, réformer, démocratiser ? Les métamorphoses des années 1960-1970

Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, malgré une dynamique de rapprochement, lente et partielle, durant l'entre-deux-guerres, les clivages dans l'enseignement du français entre les deux ordres demeuraient prégnants. La conception du métier et le statut des enseignant-es pesaient plus que l'« unité symbolique de cette discipline [...] autour des valeurs morales et esthétiques de la littérature qui contribue à l'édification des citoyens et à l'acquisition d'une langue nationale prenant les textes écrits pour modèle. » (Bishop et Cardon-Quint, 2015, §6)<sup>18</sup> Ainsi,

[d]ans l'enseignement primaire élémentaire, la discipline a une organisation hiérarchisée : les différentes composantes y sont distinctes et l'objet de l'enseignement est la maîtrise d'un certain nombre de savoir-faire à visée pratique (lire, écrire et penser juste), acquis par répétition et mémorisation. La lecture des textes littéraires, comme les autres matières du français (vocabulaire, orthographe et grammaire), contribue à l'acquisition d'une langue correcte, selon l'organisation disciplinaire décrite par les instructions de juin 1923 [...] Au contraire, dans le second degré, [...] l'ensemble vis[e] la formation de l'esprit logique et du style, plutôt que l'acquisition de savoirs indispensables (Bishop et Cardon-Quint, 2015, §6).

En une génération, l'enseignement du français se métamorphose en raison de facteurs démographiques et sociaux, de décisions politiques et institutionnelles, d'influences scientifiques et de reconfigurations professionnelles qui dessinent les contours de ce que les contemporains ont nommé la rénovation pédagogique de la discipline (Bishop et Cardon-Quint, 2015 ; Cardon-Quint, 2010, 2011, 2019).

Les finalités de l'enseignement du français à l'école primaire accompagnent la massification du premier cycle du second degré dans les années 1950 (confortée par l'ordonnance Berthoin qui prolonge l'instruction obligatoire jusqu'à 16 ans en 1959), puis le rapprochement des différentes filières post-élémentaires (parachevé par la mise en place du collège unique à la rentrée 1977). À la préparation à la vie active succède celle de la poursuite d'études. Dans le même temps, dans une visée de démocratisation de l'accès aux savoirs, et donc de pédagogisation de leur transmission scolaire, la commission Rouchette (1963) vise à modifier les finalités, les contenus et les méthodes d'enseignement. Dans le premier degré, le plan éponyme (1966) est expérimenté entre 1967 et 1972 sous l'égide de l'Institut pédagogique national. Avec le Plan de rénovation de l'enseignement du français proposé en 1969,

la configuration disciplinaire est totalement bouleversée. L'objectif de l'apprentissage est désormais la communication et l'utilisation d'un français moderne, standard, qui n'est plus celui de la littérature. La priorité est donnée à l'oral et à l'expression de l'élève. La grammaire est au service de l'expression et se travaille dans des exercices structuraux qui procèdent par imprégnation plutôt que par mémorisation des règles et répétition des exercices d'application. Enfin, la conception du français enseigné est moins normative puisqu'il s'agit de prendre appui sur la langue d'usage (Bishop et Cardon-Quint, 2015, §23).<sup>19</sup>

Mais la réforme se heurte ensuite à l'articulation entre les degrés d'enseignement (les programmes de collège ne sont pas rénovés au même rythme), au manque de formation continue des instituteur-ices et à l'accumulation d'autres changements (réforme des mathématiques modernes, tiers-temps pédagogique).

La forte croissance démographique nécessite d'élargir dès les lendemains de la Se-

<sup>17</sup> « Aucune de ces entrées n'est spécifiquement "littéraire" ou "philosophique". Chacune d'entre elles se prête à une approche croisée, impliquant une concertation et une coopération effectives entre les professeurs en charge de cet enseignement qui doit être assuré à part égales sur chaque année du cycle. » ([Programme d'humanités, littérature et philosophie de première générale](#), BOEN spécial n° 1 du 22 janvier 2019)

<sup>18</sup> La figure de Molière comme moraliste classique d'un panthéon national a ainsi été construite à partir du XIX<sup>e</sup> siècle (Calleja-Roque, 2026, 13 janvier/2022, 1<sup>er</sup> février).

<sup>19</sup> Le concept de configuration disciplinaire désigne « l'articulation entre les composantes des disciplines (visées, contenus et pratiques, fonctionnements institutionnels, effets produits) ainsi que sur les interactions entre ces composantes. » (Reuter, 2024, §10) Ces configurations prennent différentes formes en fonction « des époques et des pays [...] des moments du cursus et des filières (générale, technique, professionnelle, agricole...) ou encore du type de pédagogie pratiquée » (§7), et enfin en fonction des « espaces où elles se situent » (§8). Reuter distingue l'espace des prescriptions (instructions officielles), des recommandations (« institutions, acteurs et outils qui prodiguent des conseils », §8), des pratiques (de classe, des devoirs à la maison) et des reconstructions (conscience et vécu disciplinaires ; ces concepts sont définis dans la deuxième partie de cet *Édurevue*).

**20** Jusqu'en 2014, deux CAPES de lettres classiques et de lettres modernes existaient. Depuis, le CAPES de lettres comporte deux sections.

**21** En 2024-25, 12,2 % des collégiennes scolarisées dans l'enseignement public étudiaient le latin, et 16,5 % dans l'enseignement privé sous contrat. En troisième, ces effectifs s'élevaient à 70 605 et 25 729 élèves. Au total, 2,4% des élèves de lycée général et technologique étudiaient le latin, en très grande majorité, et/ou le grec dans le cadre des enseignements de spécialité « langues, littératures et cultures de l'Antiquité » (LLCA) ou en option facultative. « L'étude du latin demeure fortement corrélée à l'origine sociale. Au collège, 8% des élèves d'origine sociale défavorisée apprennent le latin, contre 21 % des élèves d'origine très favorisée. » (*Repères et références statistiques 2025, 2025*, p. 124-125, citation p. 124).

**22** L'« Éducation nouvelle » désigne un mouvement pédagogique international né à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et revendiquant une logique éducative plus centrée sur les besoins et les intérêts des enfants.

**23** Ces revues publient plusieurs fois par an des numéros thématiques, tout comme la revue interface *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français* (créée en 1984) et *Partages. Recherches collaboratives en didactique du français* (créée en 2024). Pour ses 50 ans, la revue *Pratiques* propose une rétrospective sur ses publications et leur inscription dans l'histoire de la discipline (Petitjean, 2025) et une actualisation du classement de ses publications (Benoit, 2025).

conde Guerre mondiale le vivier d'enseignant-es dans le second degré, ce qui contribue à la féminisation du métier. Elle commence avec la création de la licence de lettres et littérature modernes en 1946, destinée aux ancien·nes élèves de l'enseignement moderne, puis du CAPES de lettres modernes (sans latin ni grec dans le service d'enseignement) en 1952<sup>20</sup> et de l'agrégation en 1959, qui comporte cependant une épreuve de latin à partir de 1965. La forte croissance des effectifs et la recomposition de filières ouvrent des perspectives aux professeurs de lettres modernes, mais sans gommer dans l'immédiat la hiérarchie symbolique entre lettres classiques et lettres « impures » (Cardon-Quint, 2011) dans l'enseignement secondaire. Au contraire, dans l'enseignement supérieur, de nouvelles perspectives professionnelles s'ouvrent aux « modernes », notamment dans les disciplines et filières en cours d'institutionnalisation, comme la linguistique et la littérature comparée.

Le choix fait en faveur de la juxtaposition de deux cursus littéraires, classique et moderne, formant l'un et l'autre des professeurs de français, révélait de profonds désaccords sur la place de l'héritage gréco-latin dans la culture française et sur la valeur d'un enseignement du français pour et par lui-même. (Cardon-Quint, 2011, p. 59-60)

Dans le même temps, au nom de la modernisation de l'économie et donc de l'accent mis sur l'enseignement des mathématiques et des sciences, le latin devient un enseignement optionnel, dont l'apprentissage ne débute plus en sixième après 1968<sup>21</sup>.

L'institutionnalisation des lettres modernes n'en a pas moins consacré, en définitive, l'autonomie pédagogique du français par rapport aux autres langues – anciennes ou vivantes. (Cardon-Quint, 2011, p. 80)

Pour mieux enseigner à de nouveaux publics, les professeurs s'appuient désormais, en complément des orientations et principes du mouvement de l'Éducation nouvelle<sup>22</sup> expérimentés à partir de 1945, sur de nouveaux savoirs de recherche dans le champ des disciplines contributives, marqués par le paradigme structuraliste de l'époque : linguistique et sémiotique, renouvellement des études littéraires avec la nouvelle critique, etc. Ces savoirs de recherche récents peinent à être transposés de manière satisfaisante dans les pratiques enseignantes.



### Les revues en didactique du français : des pratiques aux recherches

Dans les années 1980, la didactique du français s'institutionnalise. Ancrée en sciences de l'éducation, la jeune discipline s'établit dans le paysage complexe de la formation initiale des enseignant-es, qui s'universitarise également. La création de l'Association internationale de recherche en didactique du français langue maternelle (DFLM) à Namur en 1986 signale cette transformation. Devenue l'[Association internationale pour la recherche en didactique du français \(AIRDF\)](#) en 2003, elle a accueilli le Maroc comme cinquième section nationale en 2022. Ses membres assurent la parution semestrielle de la *Lettre de l'AIRDF*, l'organisation régulière de colloques et animent la collection « [Recherches en didactique du français](#) » aux Presses universitaires de Namur.

L'histoire de trois revues fondatrices illustre le passage progressif de l'engagement professionnel des années 1960-70 aux pratiques des communautés scientifiques au tournant des années 1990 : comités de rédaction, expertise en double aveugle, etc. (Dias-Chiaruttini *et al.*, 2021)<sup>23</sup>. La revue *Repères pour rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire* (aujourd'hui *Repères. Recherches en didactique du français*), est née en 1969 en tant que « bulletin de liaison et d'échanges des équipes expérimentales de français (1<sup>er</sup> degré) » liées au plan Rouchette. La revue *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique* est fondée en 1974 par des enseignant-es de collège, avec le sous-titre « théorie / pratique / pédagogie » ; elle s'est également universitarisée dans les années 2000 (comité scientifique et comité de rédaction, etc.) et numérisée dans les années 2010.

Enfin, la revue interface [Le Français aujourd'hui](#), fondée en 1968, est adossée à l'association française des professeurs de français (AFPF, devenue en 1973 l'[Association française pour l'enseignement du français \[AFEFE\]](#) « de la maternelle à l'université »), fondée un an plus tôt pour réunir les enseignant-es français-es dans le cadre de la naissance de la [Fédération internationale des professeurs de français \(FIPF\)](#).

## Zoom sur... : le français au lycée professionnel, un français professionnel ?

Depuis plus d'un siècle, l'enseignement technique constitue un segment spécifique de l'offre scolaire. Dans cette filière, le français est structurellement en « tension entre son objectif de développer une culture littéraire élargie, et sa mobilisation au service du métier (Lopez, 2010) » (Rossignol, 2023, p. 178). Trois tensions structurelles traversent en effet cet enseignement : celle qui oppose enseignements généraux et professionnels, celle qui nécessite d'effectuer un choix entre insertion rapide sur le marché du travail et poursuite d'études post-baccalauréat, enfin celle qui se niche au cœur de la bivalence des professeur-es de lettres (associées à l'enseignement de l'histoire-géographie-enseignement moral et civique, de l'anglais ou de l'espagnol) (Belhadjin, de Peretti et Lopez, 2017).

Après avoir été marqué jusqu'aux années 1960 par un rapport étroit à l'ordre primaire et au monde du travail ouvrier, l'enseignement du français dans la filière technique connaît à partir de la réforme Berthoin de 1959 un alignement progressif sur le second degré de ces exercices canoniques (explication de texte, résumé-discussion). Suivant les orientations de la discipline liées aux nouvelles disciplines universitaires de référence, « [c]e qui était appelé jusque-là " enseignement littéraire " devient " discipline d'expression et d'information " (Belhadjin et Lopez, 2016, §10). Ainsi, les programmes de 1995 mettent sur le même plan œuvres patrimoniales et discours fonctionnels. En 2009, les références au monde professionnel dans les programmes disparaissent : l'ancrage dans la culture, les genres et les courants littéraires devient unique. Dans un mouvement de balancier, les programmes de 2019 redonnent une place centrale à la composante professionnelle<sup>24</sup>. De fait, les « configurations mouvantes du français dans un segment scolaire en pleine transformation [...] peuvent nourrir l'insécurité didactique des enseignants » (Rossignol, 2023, p. 177).

Les professeur-es de français en lycée professionnel (ou PLP) – dont la majorité relève de la valence français-histoire, géographie et enseignement moral et civique – présentent une professionnalité spécifique, en partie due à leur bivalence (Jacq, 2023, 2025). Le plus souvent, les lettres ou les sciences du langage ne constituent pas leur discipline universitaire de formation initiale. Le concours de recrutement au CAPLP<sup>25</sup> relève par ailleurs plus de l'« entraînement aux épreuves ou [du] filet de sécurité » en cas d'échec au CAPES ou au concours de recrutement au professorat des écoles (Jacq, 2023, p. 39). Une fois en poste, les « PLP lettres-histoire », pris-es dans un paradoxe, déploient des stratégies visant à « affirmer leur identité singulière tout en se revendiquant enseignants du secondaire comme les autres » (Jacq, 2023, p. 37). Ils construisent cette position notamment dans un rapport spécifique à un public que la forme et les verdicts scolaires ont souvent fragilisé.

**24** Cette réforme a réduit les volumes horaires des enseignements généraux. En seconde professionnelle, l'horaire annuel de français-histoire-géographie-enseignement moral et civique s'élève par exemple à 105 heures.

**25** Le certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement en lycée professionnel (CAPLP) a été créé en 1985, année de création du lycée professionnel et du baccalauréat professionnel. Dans les années 1960, l'enseignement de ces enseignant-es portait sur le français, la connaissance du monde contemporain et le droit du travail.



### Un appel à communications pour la revue le Français aujourd'hui : les humanités et l'enseignement professionnel (Bruno et Pallanti [coord.], 2025)

**26** Le diplôme de compétence en langue (DCF), créé en 2010, permet à des adultes d'attester de compétences en langue de communication sociale et professionnelle.

**27** Le réseau de recherche européen « Formation professionnelle et langage » (ForPro), qui a fêté ses 10 ans en 2025, consacre ses travaux à cette thématique (Pelé-Peycelon, 2025).

À l'heure où l'enseignement du français « s'ouvr[e] largement aux littéracies professionnelles et aux processus de production-réception de l'information écrite en situation d'enseignement professionnel » (Bruno et Pallanti [coord.], p. 1)<sup>26</sup>, les coordonnateurs de ce numéro de revue proposent de redéfinir les liens entre redéfinition des humanités, littératies en situation de travail et formation professionnelle.

L'appel à communications appelle entre autres à s'intéresser à l'étude de la part langagière des interactions de travail et en formation professionnelle<sup>27</sup>, et sur « la manière dont la formation aux genres professionnels dominants en situation de travail, comme le compte rendu ou le *reporting*, sera impactée par les assistants d'écriture IA. » (p. 2)

La première partie de cet *Édurevue* a retracé la naissance, du XIX<sup>e</sup> siècle à la fin des années 1970, d'une nouvelle discipline scolaire. Celle-ci a peu à peu agrégé différents objets d'enseignement et d'apprentissage sous le terme générique « français » – dans l'enseignement et en didactique. L'unification du système scolaire et la référence croissante à de multiples savoirs savants ont créé les configurations actuelles d'enseignement de cette discipline à l'école primaire, et dans le second cycle général et professionnel.

Les changements opérés dans l'organisation de la discipline « français » ont pour effet contradictoire que tendanciellement tout est enseigné à tous dans le sens où l'enseignement se focalise partout sur la thématique et l'interprétation de textes ou les connaissances de la langue. En même temps, subsiste une modalité plus ancienne, classique, de structuration différenciée des savoirs « réservés » en fonction des niveaux [...] (Schneuwly et Ronveaux, 2021, §27).

Les équilibres entre les trois grands types de contenus enseignés (langue, littérature et compétences langagières) varient en fonction des ordres et des degrés d'enseignement, et de leurs finalités successives. Dans la partie suivante de cet *Édurevue*, les caractéristiques et les questions majeures qui singularisent ces domaines d'enseignement sont mises en avant, entre sédimentation, juxtaposition et tensions.

## PENSER/CLASSER LES DOMAINES DU FRANÇAIS

**28** Le concept de modèle disciplinaire en acte désigne un « ensemble de représentations et de règles d'action qui guident les choix des enseignants, particulièrement lorsqu'ils gèrent des imprévus », et qui « s'ancrent pour une large part dans les configurations successives de la discipline » (Garcia-Debanc, 2008, p. 52, cité par Denizot, 2023, p. 37). Inspiré du concept de théorème en actes de Vergnaud (1990), il rend compte des tensions entre prescriptions primaire (institutionnelle), secondaire (formulée en formation), celles de la communauté enseignante et les souvenirs scolaires personnels des enseignant-es (Garcia-Debanc, 2021).

Aujourd'hui, les nombreux modèles disciplinaires en actes<sup>28</sup> des enseignant-es témoignent des divergences sur la nature et la fonction de l'enseignement du français.

Les modalités d'enseignement auxquelles se réfèrent de manière plus ou moins consciente les enseignants s'inscrivent dans l'histoire de la discipline. Elles obéissent à une double logique, celle de la sédimentation (Schneuwly et Dolz, 2009) qui suppose la résurgence de pratiques antérieures et celle de la juxtaposition (Bishop et Hannoyer, 2023, p. 9), puisqu'il est fréquent de constater dans les pratiques d'un même enseignant, parfois au cours de la même journée, la coexistence de différentes modalités qui relèvent de conceptions hétérogènes du métier et ont pour conséquence une fragmentation de l'activité. (Bishop, 2025, p. 121)

La deuxième partie de cet *Édurevue* présente de manière synthétique différentes manières de décrire, d'analyser et de structurer les pratiques enseignantes en français en

les indexant à l'étude de la langue, au développement des compétences langagières et à l'enseignement de la littérature. Elle s'appuie principalement sur les travaux de didacticien·nes du français, qui étudient plus particulièrement différents domaines de la matière scolaire éponyme (oral, grammaire, etc.) au sein de communautés de recherche spécialisées. Celles-ci ne négligent cependant pas leurs articulations systémiques (entre écrit et oral, entre lecture et écriture, entre langue et littérature, etc.), « qui mettent en relief la porosité entre les sous-domaines de cette discipline dans une visée plus intégrative, les pratiques langagières étant plus largement inscrites dans les pratiques sociales et culturelles des sujets » (Sales-Hitier, 2024, p. 31)

## L'étude de la langue, au-delà d'une querelle entre anciens et modernes

L'étude de la langue vise à la fois le développement d'une connaissance du système linguistique dans ses différentes dimensions (grammaticale, lexicale, orthographique) et la mise en place d'automatismes facilitant la production et la réception de discours écrits et oraux<sup>29</sup>.

L'analyse des textes officiels portant sur l'enseignement de la grammaire<sup>30</sup> à l'école élémentaire depuis un siècle permet de dresser le constat de « déplacements sous forme d'un balancier avec une tension permanente entre des conceptions opposées de la langue à l'école » (Gourdet, 2020, p. 22). Cette prescription privilégie parfois « une langue telle qu'elle devrait être » dont « l'automatisation, la mémorisation et l'application sont les piliers » de l'enseignement. À d'autres époques, « l'exercice grammatical [...] doit conduire l'enfant à observer les faits du langage [et] insiste[r] sur l'observation et la réflexion sur la langue, celle que l'usage fournit. » (p. 15). Cette seconde conception, centrée sur le développement d'attitudes spécifiques (observer, chercher, comparer, classer, manipuler), s'observe dans les instructions officielles de 1972 et les programmes de 2002. Ces derniers marquent l'« aboutissement d'une mutation entamée trente ans plus tôt, centrée sur le nom et le verbe, moteurs de la construction du discours, avec l'introduction d'une grammaire textuelle et la manipulation des unités linguistiques (Elalouf *et al.* 2014 : 291) » (p. 16).

Plus récemment, les programmes de 2015 ont à la fois

valoris[é] des démarches de réflexion sur la langue sans omettre l'importance de la mémorisation de faits de langue réguliers, pens[é] l'acquisition des notions sur l'ensemble de la scolarité dans un processus spiralaire et propos[é] une terminologie grammaticale adaptée et centrée sur les points grammaticaux essentiels. » (p. 18)

Dans les pratiques enseignantes observées ces dernières années en France, la démarche déductive à visée normative (règle-exercice-application), plus facile à mettre en œuvre que le travail sur les dimensions langagières, domine (Goube *et al.*, 2024 ; Gourdet, 2022). De manière générale, les articulations entre grammaire traditionnelle et rénovée (dite nouvelle au Québec) s'avèrent complexes, variant « selon les paramètres du dispositif (configuration disciplinaire, niveau notionnel, démarche d'enseignement) » (Darne-Xu et Bulea Bronckart, 2023, p. 41). En Suisse romande par exemple, les manuels s'apparentent à des « hybridations » (p. 26), dans lesquels la grammaire rénovée relève plus de l'ordre de l'« orientation » (p. 29) que de l'uniformité instituée. Ils proposent par ailleurs peu de passerelles réelles entre étude de la langue, production et réception de discours, à savoir des « points de contact » plutôt qu'un véritable « outillage didactique » (p. 35).

Autre composante centrale de l'étude de la langue, l'enseignement du lexique vise le développement progressif de la compétence lexicale des élèves. Cette notion désigne la « connaissance du système lexical et la capacité à y recourir » (Sardier, 2020, p. 279). Au-delà de l'augmentation du stock lexical, il s'agit pour les élèves d'apprendre à mobiliser des stratégies de compréhension et de résolution de problème en situation de réemploi des unités lexicales. Au regard de la diversité des élèves en termes de sa-

<sup>29</sup> Dans le second degré, la formation initiale et les modalités de recrutement des professeur·es de lettres sont marquées par le poids inégal et la fragmentation de l'offre de cours portant sur le système linguistique, ainsi que par les modifications successives des épreuves du CAPES et des attendus des jurys (Atallah et Camussi-Ni, 2024 ; Elalouf, 2023, notamment pour le tableau récapitulatif de l'évolution de l'architecture du CAPES et le contenu des épreuves de langue, p. 70-71).

<sup>30</sup> La grammaire désigne l'étude des unités linguistiques sous l'angle de leur forme (morphologie) et de leur fonction (syntaxe).

**31** La co-occurrence désigne l'apparition simultanée dans le discours de plusieurs éléments qui fonctionnent ensemble.

**32** La conscience phonémique désigne la capacité à identifier et manipuler les phonèmes, plus petites unités sonores du langage (la langue française compte 36 phonèmes).

**33** La morphologie flexionnelle désigne les variations d'un mot dans une phrase en fonction du genre et du nombre.

voirs lexicaux, les séances d'enseignement mettent l'accent sur différentes structures lexicales : morphologiques (centrés sur la forme), sémantiques (centrées sur le sens) et syntagmatiques (centrées sur la co-occurrence<sup>31</sup>), et donc valorisent une ou plusieurs échelles (du mot à la phrase). En termes de dispositifs pédagogiques, « [g]lobalement, les recommandations officielles mettent [...] principalement l'accent sur la nécessité d'une étude directe et structurée du lexique, sans pour autant évincer les aspects contextuels, discursifs, domaniaux des emplois possibles. » (Sardier, 2020, p. 39) Ce type d'enseignement intentionnel et planifié « implique une progression, des séances organisées, récurrentes, des contenus précisés dans un enseignement systématique » (Sardier, 2025, p. 18). Ces séances dites « décrochées » visent l'acquisition de notions méta-lexicales (antonyme, synonyme, etc.) permettant de comprendre l'organisation du lexique. Elles concourent également à donner du sens aux récurrences observées dans une phase de recherche dans des « phases d'institutionnalisation, [puis] de systématisation et de réinvestissement [...] pour construire la compétence lexicale » (Sardier, 2020, p. 45).

Enfin, dans un domaine situé au carrefour des apprentissages grammaticaux et lexicaux, Viriot-Goeldel et Brissaud (2019) rappellent qu'en France, la maîtrise de la norme orthographique renvoie à des enjeux sociaux majeurs de réussite scolaire, d'insertion professionnelle et d'intégration sociale. Or, la langue française est marquée par deux caractéristiques qui rendent cet apprentissage long, difficile et incertain. D'une part, l'irrégularité des correspondances entre un son et les manières de l'écrire (c'est-à-dire les correspondances graphophonologiques) rend nécessaire le développement précoce de la conscience phonémique<sup>32</sup>, puis de la mémorisation de la forme des mots. De l'autre part, la morphologie flexionnelle<sup>33</sup> nécessite de développer la vigilance orthographique des élèves. Dans le cadre de cet enseignement, les enseignant-es disposent idéalement de « savoirs orthographiques solides, [sont] également en capacité de comprendre le raisonnement des élèves et [de] le faire évoluer en utilisant les connaissances existantes dans la classe » (Viriot-Goeldel et Brissaud, 2019, p. 19).

### La dictée, un exercice canonique en mutation

En France, la dictée, de mots puis de texte, reste un exercice emblématique de l'évaluation (plus que de l'apprentissage) des compétences en orthographe grammaticale et lexicale, à l'école primaire puis au collège (Andreu et Steinmetz, 2016 ; Chartier, 2017). Ce type de tâche est aussi pratiqué dans d'autres systèmes scolaires, comme l'Italie (Farina, 2019) ou le Québec (Cogis, Fischer et Nadeau, 2015). Son format classique connaît depuis plusieurs décennies un renouvellement de trois ordres (Viriot-Goeldel et Brissaud, 2019) :

- sa pratique individuelle fait place à des dispositifs plus collaboratifs, fondés sur une mise en discussion collective des représentations, des choix effectués et de leur justification ;
- ces dispositifs mettent donc l'accent sur l'apprentissage et la mobilisation de stratégies métacognitives pour outiller le raisonnement et la révision orthographiques ;
- l'engagement des élèves dans ces tâches, mais peut amener à des décalages entre l'activité cognitive attendue et l'appropriation du dispositif innovant (Fenoglio, Crinon et Ferone, 2022).



## Produire et comprendre des discours écrits et oraux : de la communication à la littératie

Articulé à l'étude de la langue, le français scolaire prend aussi en charge le développement de compétences langagières complexes, elles aussi traversées par des modèles d'enseignement successifs et parfois concurrents. Ces apprentissages s'inscrivent aujourd'hui dans le champ conceptuel complexe de la littératie (David, 2015 ; Hébert et Lépine, 2012 ; Joigneaux, 2017)<sup>34</sup>. Ce concept renvoie selon les traditions de recherche (en anthropologie, en sociologie, etc.) à « l'acquisition de compétences simultanément spécifiques de la pratique de l'écrit et ancrant sujet et société dans des modes de pensée qui leur sont liés » ou à un « ensemble de pratiques sociales variables selon les sociétés et les milieux sociaux » (Joigneaux, 2017, p. 580-581). Lors des évaluations internationales standardisées telles que [PISA \(programme international pour le suivi des acquis des élèves\)](#), ou PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) c'est la « capacité à construire des significations conceptuelles et globales à partir de sources hétérogènes » (p. 582) qui est évaluée<sup>35</sup>.

Face à ces exigences cognitives et langagières de haut niveau, les compétences à mobiliser sont de plus en plus appelées à être enseignées à l'école. Cet enseignement vise à augmenter le score moyen du système scolaire français lors de ces évaluations et à réduire les écarts de réussite observés depuis plusieurs décennies, y compris à l'occasion des tests PIRLS 2021 (Conceicao, Desclaux et Lacroix, 2023) et PISA 2022 (Bret, Durand de Monestrol, Hick *et al.*, 2023). Plus que dans d'autres pays développés, ces écarts de performance sont liés aux caractéristiques socioéconomiques et culturelles des élèves et à leurs effets, inégalement rentables scolairement, en termes de socialisation langagière (Bautier et Goigoux, 2004 ; Bonnéry et Joigneaux, 2015 ; Dousson, 2025 ; Woollven, 2024).

Ainsi, les outils didactiques développés pour enseigner la compréhension prennent aujourd'hui de plus en plus en charge la spécificité des processus de compréhension des textes narratifs<sup>36</sup> d'une part, et ceux à l'œuvre dans le cadre de la lecture documentaire de l'autre (Renaud, 2020b). Celle-ci associe fréquemment des sources de différentes natures (schéma, image, etc. ; Bautier *et al.*, 2012) et accessibles en ligne, dont l'appropriation nécessite désormais de développer des compétences en littératie numérique et multimodale.

Évaluée depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, la compréhension de l'écrit ne devient un objet d'apprentissage scolaire qu'à la fin du XX<sup>e</sup> siècle. Dans le cadre d'un premier modèle d'enseignement, apparu avec la III<sup>e</sup> République, les instituteurs et les institutrices évaluaient la compréhension de texte via la lecture expressive à l'oral et le questionnaire à l'écrit, mais ils et elles n'en enseignaient pas les stratégies. Après la Seconde Guerre mondiale, la modernisation économique et sociale du pays a nécessité des pratiques de lecture rapide et efficace. Un deuxième modèle, dit communicationnel, est donc apparu dans les années 1970, fondé sur la lecture silencieuse et le prélèvement d'informations par questionnaire ; il est critiqué à partir des années 1980 pour sa faible efficacité. Dans ces années 1980, aux États-Unis, des psychologues cognitivistes appréhendent la compréhension de l'écrit

non plus comme un résultat, mais comme un processus complexe permettant aux lecteurs de construire le sens du texte, en effectuant des inférences pour combler les implicites et en mobilisant leurs connaissances. Dans cette acception, le lecteur n'est pas un récepteur passif de ce que dit le texte, au contraire, il élabore par son activité cognitive une représentation de ce qu'il lit et il pilote son activité pour s'assurer de la cohérence de l'image mentale qu'il construit de manière dynamique, en effectuant les ajustements nécessaires, grâce aux procédures métacognitives (Bishop, 2025, p. 123).

Cette conceptualisation de la compréhension des discours écrits transforme cette pratique scolaire en un procédé enseignable. Au tournant du siècle, deux conceptions de l'enseignement de la compréhension, toujours présentes aujourd'hui, émergent à partir des avancées des années 1980 :

**34** Hébert et Lépine (2012) identifient dix plus-values à cette notion, dont l'« interdépendance-interférence écrit-oral » et la « variété de textes (académiques, sociaux, genres, supports, discours, pratiques et technologies de l'information et de la communication (TIC) à considérer » (p. 35). La revue *Repères* prépare pour 2027 un numéro consacré à « penser l'écriture à l'heure de l'intelligence artificielle. » (Bazile, Promonet et Similowski, 2026)

**35** Sur la nature et les usages des enquêtes internationales PISA, voir Lauricella (2025). Sociologues et didacticien·nes du français en ont souligné les limites (Bart et Daunay, 2024 ; Bautier et Rayou, 2013).

**36** Bishop (2019) propose deux canevas d'enseignement visant à accompagner et à rendre visible l'activité de lecture-compréhension en cycle 2, la lecture pas-à-pas et le visible.

- dans le modèle cognitiviste stratégique, la compréhension est synonyme de « résultats de la capacité à décoder associée à la saisie des messages » (Bishop, 2025, p. 125) ; elle s'enseigne de manière modulaire, via l'entraînement sérié et direct de différentes habiletés et stratégies, qui dans ce modèle ascendant conduisent du déchiffrement à la compréhension de mots, puis de phrases et de textes ;

- dans le modèle culturel littéracique, la compréhension renvoie à une « perspective plus globale d'accès à la culture de l'écrit » (p. 124). Elle relève d'une « construction dynamique d'une représentation mentale [qui] nécessite la prise en compte des caractéristiques personnelles du lecteur (sa culture, son histoire de lecteur), des particularités et propriétés du texte objet de la lecture et du projet mis en œuvre » (p. 126). L'apprentissage de la gestion de cette complexité y est pris en charge d'emblée par l'enseignant, qui soulage les élèves d'une part de l'activité ou met en scène la coordination des différentes habiletés.

Ces modèles, ainsi que les précédents, orientent la conception des ressources d'accompagnement des programmes (Bishop, 2025) et des évaluations institutionnelles à différentes échelles (Bishop et Picard, 2024)<sup>37</sup>.

Entre écrit et oral, la compréhension de l'écrit est aujourd'hui aussi appréhendée sous l'angle de la fluence (Godde, 2024). Ce concept multidimensionnel désigne « la capacité à lire [à voix haute] précisément avec une vitesse, un phrasé et une expression adaptés au texte, qui permettent donc la compréhension de celui-ci. » (Godde, 2024, §1). La vitesse et la précision de l'oralisation des mots ou du texte s'appuient sur l'automatisation de la reconnaissance des mots écrits, nécessaire pour allouer des ressources cognitives suffisantes à l'activité mentale de compréhension. Combinant ces deux caractéristiques (vitesse et précision), la fluidité de la lecture est principalement évaluée par le nombre de mots correctement lus par minute, test initialement élaboré dans l'enseignement spécialisé pour suivre les progrès des élèves dans l'apprentissage du décodage<sup>38</sup>. Les deux autres dimensions de la fluence, le phrasé (c'est à dire la prise en compte du rythme de la parole, des pauses, des intonations, etc.) et l'expressivité (visant à donner vie au texte, notamment pour soutenir la compréhension de l'auditeur-ice), relèvent de la prosodie. Ces deux dimensions-clés pour ne pas la réduire la fluence à une activité de décodage, sont liées à l'interprétation d'un texte de manière bidirectionnelle : elles soutiennent et révèlent cette interprétation.

**37** Sur l'histoire et l'usage de ces évaluations en français, voir également Plane et Brissaud (2020). Les résultats des évaluations « repères » et des tests de positionnement passés en 2024 sont synthétisés dans [L'Etat de l'école 2025](#) (DEPP, 2025).

**38** En France, le cours préparatoire constitue un moment charnière pour cet apprentissage en milieu scolaire (Apprendre à lire et à écrire au cours préparatoire : enseignements d'une recherche collective, 2016 ; Goigoux, [dir.], 2016 ; Sprenger-Charolles, 2025, Sprenger-Charolles et Ziegler, 2022) ou dans le cadre de l'instruction en famille (Bourhis, 2025).



### Enseigner l'oral avant de l'évaluer ?

Les exercices et examens oraux (lecture à voix haute, récitation, etc.) appartiennent à la tradition scolaire. En France, ils ont été remis en avant avec l'apparition de l'épreuve du « grand oral » lors de la réforme du baccalauréat général de 2019. Depuis la prise en compte de l'oral comme objet d'apprentissage spécifique et la naissance d'un domaine dédié en didactique au tournant des années 2000, ce champ de recherche accompagne les questionnements des enseignant-es (Gaussel, 2016 ; Nonnon, 2016 ; Sales-Hitier, 2024 ; Scheepers [dir.], 2023 ; Stordeur *et al.*, 2023).

L'enjeu de cet enseignement réside dans « l'entrée progressive dans un oral public, différent de la conversation, permettant de structurer l'expérience, d'élaborer des connaissances, des jugements, d'ouvrir la communication à d'autres enjeux sur la connivence » (Nonnon, 2016, §33). La préoccupation pour l'oral apparaît aux moments où l'institution scolaire est confrontée à de nouvelles demandes sociales et politiques. À partir des années 1970, l'objectif de démocratisation de l'école se heurte au constat des facteurs socioculturels de production des inégalités scolaires. Dans les années 2000, l'attention portée au genre discursif de l'argumentation augmente face aux fractures sociales et à l'éclatement d'une culture commune.

Cet enseignement est traversé par des « structurations binaires (objet/moyen d'enseignement, pour apprendre/à apprendre, formel [/] non formel) ou selon un triple niveau (social, cognitif, linguistique). » (Nonnon, 2016, §13). La communication orale, multidimensionnelle et éphémère, est en effet une activité complexe, dont les normes linguistiques ne se superposent que partiellement à celles de l'écrit.

Dans les conditions de travail ordinaire des enseignant-es (nombre d'élèves par classe, temps disponible), l'enseignement de l'oral – différent de l'évaluation de la performance des élèves à l'oral – reste couteux à mettre en place pour « permettre aux élèves une prise de parole développée et non une simple participation » (Nonnon, 2016, §30). Soutenir les apprentissages des élèves qui ont besoin de temps et de régularité pour construire leurs compétences orales en production et en réception en milieu scolaire, représente donc un enjeu majeur, notamment en termes de réduction des inégalités socioscolaires dès l'école maternelle (Bautier, 2018 ; Cèbe et Goigoux, 2018 ; Péroz, 2024).

Du côté cette fois de la production d'écrit, un dilemme structure l'acquisition de la compétence scripturale<sup>39</sup> en contexte scolaire : mettre l'accent sur le produit (et sa qualité au regard de différents critères d'évaluation) ou le processus (faire apprendre les élèves par le biais de l'activité scripturale elle-même). « Dans le premier cas, les élèves ne peuvent écrire avant de posséder des connaissances suffisantes sur la langue, dans le second cas, au contraire, les élèves sont invités à écrire très tôt, l'objectif étant l'acquisition et non le résultat. » (Bishop, 2019, p. 22)

Cinq modèles d'enseignement<sup>40</sup>, apparus successivement, permettent de décrire les pratiques enseignantes passées et actuelles en matière de production de texte à l'école primaire (Bishop, 2019 ; Chabanne et Bucheton, 2002). Le modèle le plus ancien, celui de la rédaction, né sous la III<sup>e</sup> République, en appelait au vécu des élèves (description d'objets, récit d'événements vus ou vécus, lettres de la vie quotidienne et rédaction de compte-rendu ou de leçon). Les productions étaient évaluées à l'aune de la norme linguistique, de l'imitation des textes littéraires et d'une visée d'éducation morale. Ce modèle a perduré même après sa remise en cause dans les années 1920, avec le texte libre issu de la pédagogie Freinet. Ce deuxième modèle situe l'écriture dans un contexte de production sociale et matérielle, les textes individuels servant de support et point de départ à des tâches réalisées collectivement (amélioration du texte, recherches documentaires et exposés, journal et correspondance scolaires). Suite au mouvement de rénovation pédagogique du français, l'« expression écrite » remplace la rédaction dans les programmes de 1972. Ce troisième modèle d'enseignement est fondé sur un double mouvement de structuration par l'étude rénovée de la langue et de libération d'une expression personnelle plus authentique, et sur des principes d'efficacité et d'usage typiques d'une approche communicationnelle de l'enseignement des langues.

Dans les années 1980, un quatrième modèle, celui de la production de textes, apparaît, avant de faire son entrée dans les programmes français en 1995. Cet « ensemble hétérogène et pluridisciplinaire » (Bishop, 2019) se situe au carrefour de cinq domaines de recherches, portant sur :

- la modélisation des processus rédactionnels, influencées par la psychologie cognitive<sup>41</sup>, autour des trois opérations itératives et interactives (et non plus pensées de manière linéaire) de planification (détermination du destinataire, de la forme et du contenu du texte), mise en texte et retour sur le texte (relecture, réécriture) ;
- la genèse et l'acquisition de l'écrit ;
- le produit de l'activité (grammaire et cohérence textuelles, typologie des genres textuels, genèses et brouillons) ;
- les contextes sociaux, historiques et didactiques de l'écriture scolaire et extra-scolaire ;
- et l'écriture comme activité littéraire, en lien avec la lecture.

**39** Ce concept, introduit par Dabène et Reuter dans les années 1990, désigne « la mobilisation de connaissances, d'habiletés, de ressources cognitives et du rapport à l'écriture d'un scripteur au cours de processus d'écriture contextualisés, de manière concomitante à d'autres compétences. » (Vincent, 2021, p. 169)

**40** La notion de modèle d'enseignement, conçue à partir de l'étude des publications officielles et manuels scolaires caractérise une période historique à partir de quatre critères : la conception de l'objet à enseigner, les finalités et la progressivité de l'enseignement, l'activité enseignante (manières d'enseigner) et l'activité des élèves (supports et modalités d'apprentissage).

**41** Les recherches en psychologie cognitive portent, au-delà des enjeux orthographiques et rédactionnels de la production de textes, sur ses aspects graphomoteurs : tracer des dessins, puis des lettres isolées et enfin des mots, dans un compromis entre vitesse d'exécution et lisibilité. Pour une synthèse récente sur l'enseignement et l'apprentissage du geste graphomoteur, voir Bara, Velay et Zerbato-Poudou (2025).

<sup>42</sup> Ces annotations, qui renvoient à différentes postures de correction (Pilorgé, 2010) portent avant tout sur le respect des normes linguistiques (Rinck, Moysan et Mazziotti, 2024).

À partir des années 2000, un nouveau modèle apparaît, centré sur le sujet écrivain. Dans cette relation ajustée entre enseignant-e et élève, les gestes didactiques varient en fonction des objets d'apprentissage et de l'activité réelle des élèves, dont l'activité langagière et cognitive contribue à élaborer des connaissances. Les erreurs et les annotations des enseignant-es y accompagnent les élèves dans l'élaboration de leur pensée et de leur production écrite (Bishop, 2019, p. 38)<sup>42</sup>.

Ce cheminement diachronique parcourant l'enseignement de l'écriture scolaire à l'école primaire en France en a souligné les effets de filiation, de feuilletage et de sédimentation puisque dans le domaine de l'écriture scolaire, les pratiques anciennes ne disparaissent que très lentement. Ces effets peuvent expliquer certaines tensions ou résistances entre deux conceptions de l'écriture. L'une [...], normative, conçoit l'écriture comme l'expression correcte de la pensée, l'autre, plus récente, [...] appréhende l'écriture comme un outil réflexif et cognitif au service du développement de la pensée. » (Bishop, 2019, p. 39)

## La lecture littéraire ou l'art de la dialectique

Troisième grand axe structurant de la discipline, les contenus littéraires participent eux aussi des pratiques d'enseignement et d'apprentissage du français en milieu scolaire, selon des finalités et des modèles d'enseignement spécifiques.

Né dans le champ de la théorie littéraire dans les années 1980, le modèle de la lecture littéraire est repris en didactique du français dans les années 1990, non sans débats sur sa définition. Pour Dufays et Brunel (2025), il décrit « une articulation entre droits du texte et du lecteur /ancrée dans les pratiques de lecture ordinaires » (p. 48), un va-et-vient entre participation affective et immersion dans le texte et distanciation, dans une posture plus analytique (voir encadré ci-dessous). Cependant, les usages contemporains de la notion, étudiés entre autres par Louichon, « se limitent à considérer cette lecture comme une lecture scolaire de textes *littéraires*, centrées sur le lecteur et liée à une *dynamique de classe*. » (Dufays et Brunel, 2025, p. 48).

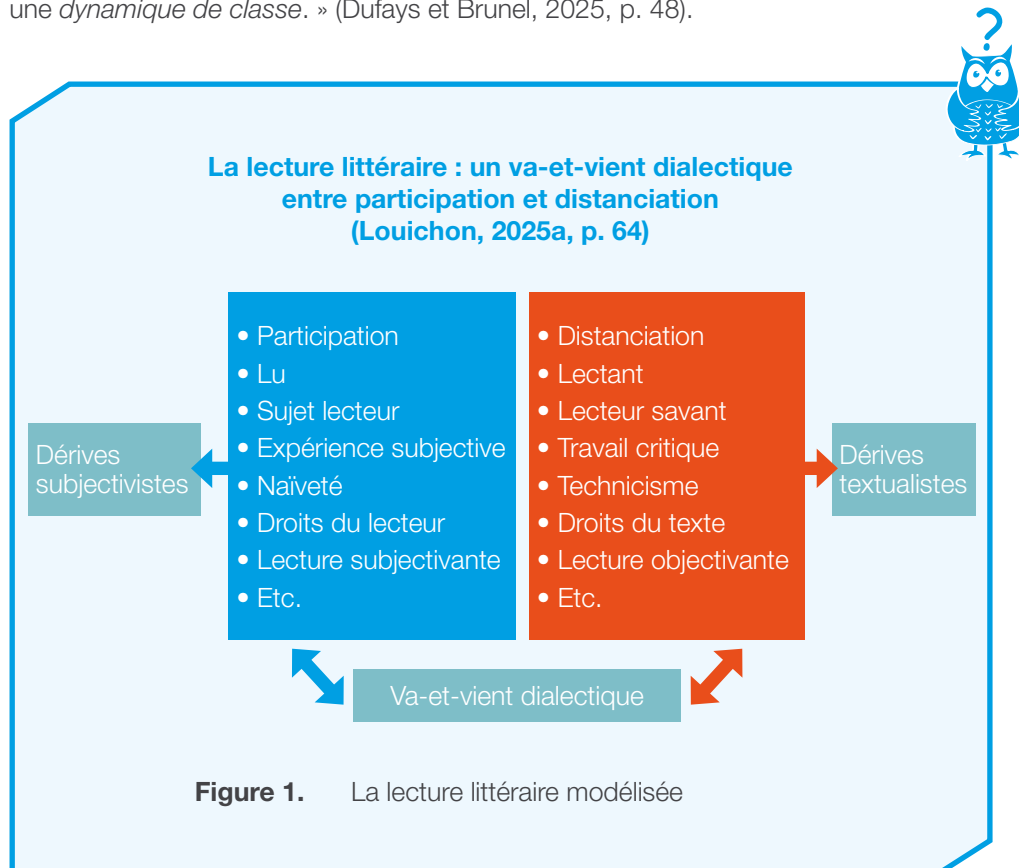


Figure 1. La lecture littéraire modélisée

La lecture littéraire fait partie des modalités contemporaines d'enseignement de la littérature à l'école primaire (Louichon, 2025b). Au collège, lors des séquences observées dans quatre systèmes scolaires francophones dans le cadre du projet « Gary », les enseignant-es tendaient à privilégier une lecture objectivante via l'aide à la compréhension des implicites, l'analyse linguistique et stylistique, la contextualisation des extraits étudiés et leur mise en lien avec des faits culturels, tout en accordant une place plus importante à la lecture subjective pour les élèves les plus âgé-es (Dufays et Brunel, 2025)<sup>43</sup>.

En fin de cursus secondaire, en France, l'exercice du commentaire littéraire est proposé à l'épreuve écrite anticipée de français du baccalauréat depuis plusieurs décennies. Les tensions que sa préparation et son évaluation génèrent témoignent des contradictions à l'œuvre dans l'enseignement de la littérature dans le second degré (Claude, 2020)<sup>44</sup>. Les pratiques enseignantes tentent à ce niveau d'articuler trois visées et trois visions des apprenant-es : former des candidat-es à une épreuve, enseigner certaines modalités de lecture littéraire à des élèves, et engager des adolescent-es dans un rapport à la lecture qui soutienne leur construction personnelle<sup>45</sup>. De leur côté, les lycéen-nes s'approprient cette prescription de manière différenciée, en fonction des différents registres d'apprentissages qu'ils et elles mobilisent pour donner un sens à cette tâche<sup>46</sup>. Ces trois registres d'apprentissage renvoient dans le cas de l'enseignement de la littérature à des enjeux d'ordre

cognitif (les opérations intellectuelles à apprendre pour comprendre/interpréter les textes), culturel (les savoirs, significations et valeurs à s'appropriier – liés au texte, à la lecture, à l'exercice) et identitaire symbolique (le mode d'engagement de soi et de relation aux autres sollicité par l'activité) (Claude, 2020, p. 19).

Au lycée professionnel, l'articulation dans les manuels des contenus littéraires à la perspective transversale « dire, écrire, lire le métier » et à l'apprentissage de différents genres oraux indique que « [l]es rapprochements effectués avec le vécu des élèves témoignent du souci de leur rendre la littérature plus accessible, mais ces choix n'évitent pas toujours le risque de l'artificialité et d'une instrumentalisation du texte littéraire » (Rossignol, 2023, p. 191-192).

La deuxième partie de cet *Édurevue* a présenté les logiques, successives ou non, qui informent de manière complexe les pratiques enseignantes contemporaines et structurent les recherches portant sur l'enseignement du français. Pour des professeur-es des écoles en formation initiale, les finalités culturelles et la dimension métalinguistique de la discipline dominant, dans une « forte tension entre un idéal de travail sur la dimension culturelle de pratique de discours variés et un souci immédiat de construction de connaissances ou d'« automatismes » en étude de la langue » (Garcia-Debanc, 2021, §37). Sur la durée d'une scolarité, la fréquentation de ces différents domaines de la discipline produit des effets inégaux sur les apprentissages des élèves.

## EN-DEÇA ET AU-DELÀ DU FRANÇAIS : QUELLES FRONTIÈRES DISCIPLINAIRES ?

Les apprentissages linguistiques et littéraires, langagiers et littératiques, visés par l'enseignement du français se répondent de différentes manières dans le parcours scolaire des élèves, et de plus en plus au-delà de l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaire, dans l'enseignement supérieur. Ces articulations sont plus ou moins perceptibles à différentes échelles : celle des élèves qui tissent ou non des liens entre des séances disciplinaires, celle des curricula qui attribuent de manière plus ou moins étanche ou poreuse des objets d'enseignement à différentes disciplines et dispositifs institutionnels ; celle de l'offre de formation post-scolaire, en particulier universitaire, qui enrichit les déclinaisons possibles du français dans l'enseignement supérieur.

**43** Des [États généraux de la lecture pour la jeunesse](#) ont eu lieu en 2025. L'adolescence constitue en effet un moment charnière dans le maintien ou le déclin de l'appétence à la lecture « plaisir », par ailleurs plus fréquente chez les filles (qui lisent plus de romans), dans les milieux sociaux plus favorisés et chez les élèves les plus performants (Cheung Kivan Yeun et Durand de Monestrol, 2025). Un rapport de l'Inspection générale publié la même année (Ferreira de Oliveira et Mottet [coord.], 2025) pointe l'écart persistant entre compétences des filles et des garçons en lecture et propose d'agir au niveau des pratiques de classe et de la valorisation des filières et métiers littéraires pour promouvoir les pratiques de lecture auprès des garçons.

**44** Cet exercice figure aussi au programme de l'agrégation interne de lettres modernes, de manière stable depuis 1988. Il y est fondé sur une approche plus analytique que participative (Tellier, 2022). Au Québec, la dissertation critique, qui s'appuie sur un corpus fourni aux candidat-es, demande moins de culture littéraire et d'engagement personnel dans la lecture (Cellard et Goulet, 2022).

**45** En lien avec la formation de la personne et du citoyen, les didacticien-nes de la littérature nourrissent également un intérêt croissant pour la question des apprentissages démocratiques (Schmehl-Postaj et Huchet, 2025) et moraux (Rouvière, [dir.], 2025). Dans une perspective sociologique, Lambomez (2024) s'intéresse à l'éducation sentimentale des élèves au prisme, entre autres, de l'objet d'études « dire l'amour » en quatrième.

**46** Associée à des stratégies visant à faire illusion lors des tâches d'évaluation, la « non-lecture » à domicile d'œuvres intégrales prescrites au lycée, peut paradoxalement nourrir et se nourrir d'un investissement subjectif dans la littérature (Eugène, 2024).

## Le français au quotidien : des apprentissages fragmentés

Des enquêtes menées dans les années 2000 et 2010 auprès d'écolier-ères et de collégien-nes ont montré que le français n'était pas perçu comme une discipline unifiée en fin d'école primaire. Ces apprentissages, resserrés autour du triplet « orthographe – grammaire – conjugaison », étaient perçus comme particulièrement normatifs et redondants (contrairement à la cumulativité de ceux perçus en mathématiques par exemple), et cristallisent des malentendus sur la nature des productions attendues. Pour des élèves de cours moyen par exemple, la norme linguistique, la dimension fonctionnelle de l'écrit et les enjeux scolaires dominant, entretenant une « confusion sur les enjeux des apprentissages en français » (Garcia-Debanc, 2021, §37).



### Conscience et vécu disciplinaires

La conscience disciplinaire désigne « la manière dont les acteurs sociaux, et plus particulièrement les acteurs scolaires, (re)construisent les disciplines scolaires » (Reuter, 2007, p. 57). Celle des élèves peut, entre autres, être approchée par questionnaire afin de faire verbaliser ses contenus, finalités et repérages dans l'espace des enseignements et des apprentissages : « Qu'as-tu appris cette année en... ? », « Comment sais-tu que tu es en... ? », « Selon toi, à quoi sert... ? », ou encore « Quelles matières as-tu étudiées cette année à l'école ? », « Donne trois mots auxquels te fait penser le français », etc. (p. 60)

Le vécu disciplinaire permet d'interroger « la manière dont les acteurs et, au premier chef, les élèves, disent vivre et ressentir les disciplines scolaires, quels sentiments et émotions ils leur associent (Reuter, 2016) » (Reuter, 2024, §8). L'analyse du vécu disciplinaire comporte 16 dimensions : le choix ou l'imposition, le domaine du monde, la matière en tant qu'entité globale, la spécificité au sein du système disciplinaire, le fonctionnement de l'enseignant, la corporalité, l'identité, l'extraordinaire disciplinaire, les relations aux questions des élèves, les apprentissages, les découvertes et l'utilité.

De leur côté, les collégien-nes retenaient de cette discipline l'omniprésence de l'écrit, la pression évaluative (à nuancer selon les sous-domaines et les adaptations mises en place par les enseignant-es) et les difficultés liées à la nature des tâches de compréhension demandées. Elle était donc plus globalement rejetée (notamment en grammaire) qu'appréciée (ce dernier aspect portant plus sur des activités engageantes d'expression, par exemple dans ses formes théâtrales, et d'accès au sens, via l'ouverture littéraire ; Verfaillie-Menouar et Ordonez-Pichetti, 2016).

En tout cas, l'utilité ne constitue pas une justification majeure du vécu en français, même si, selon certains élèves, cela peut aider pour les travaux dans d'autres disciplines (par exemple, en contribuant à une meilleure rédaction de commentaire en histoire-géographie). La discipline permet aussi d'apprendre à débattre et savoir lire et écrire, ce qui, toujours selon les élèves, est utile dans la vie de tous les jours et peut permettre de mieux comprendre un reportage dans le journal. Reste qu'à l'école, une bonne note en français est importante pour la moyenne. Mais, d'autres élèves ne voient pas d'utilité de la discipline et affirment qu'elle ne sert à rien pour leur métier futur. (Yu, 2016, p. 70)

Les outils de travail des élèves (cahiers, classeurs, etc.), notamment ceux qui permettent de conserver une trace écrite des séances d'enseignement, participent à la fois de la qualité des apprentissages et de la construction de la conscience disciplinaire liée au français<sup>47</sup>. Ainsi, les cahiers ou classeurs de français d'élèves de sixième analysés par Woollven et

<sup>47</sup> Dans un collège très défavorisé, la mémoire disciplinaire ne peut pas s'appuyer sur ces supports, que la majorité des élèves ne conserve pas une fois l'année scolaire achevée (Colard-Thomas, 2025).

Laparra (2024) illustrent les difficultés relevant de l'organisation formelle, des tâches à effectuer et des enjeux cognitifs sous-jacents, à soutenir le cadrage et l'institutionnalisation des contenus disciplinaires. Ces supports ne soutiennent que partiellement la circulation des savoirs et des tâches entre la classe et le hors classe (par exemple, les consignes de travail peuvent aussi être délivrées entre message délivré à l'oral, texte écrit au tableau, copie dans le cahier de textes ou encore disponible dans un manuel). Les usages de ces objets peuvent contribuer, de manière distillée, à générer des difficultés d'apprentissage pour des élèves issus de milieux populaires – tout comme les différences en termes de conscience et de vécu disciplinaires du français.

## Entre disciplines et dispositifs, quelle place dans le curriculum scolaire ?

Au-delà de réalités internes au périmètre institutionnel de la discipline, les malentendus autour du français tiennent aussi au fait que certains apprentissages qui y sont visés se déroulent également dans le cadre d'autres disciplines et dispositifs scolaires.

De fait, chaque discipline scolaire entretient un rapport langagier, culturel et scientifique spécifique à la langue d'une part, via le lexique de spécialité, aux genres discursifs (décrire, argumenter, etc.) ou encore à l'écrit (ses normes sémiotiques, ses formes linéaires ou non, par exemple en mathématiques, Kervyn et Coulange, 2026). Chaque communauté discursive disciplinaire scolaire demande en effet de lire et d'écrire, de parler et d'écouter pour en acquérir les contenus, modes de penser, de faire et de dire spécifiques (Bernié, 2002 ; Jaubert et Rebière, 2011 ; Coulange, Jaubert et Lhoste, 2018)<sup>48</sup>.

**48** En didactique de la géographie par exemple, les travaux sur la lecture d'un document composite (Thémines, 2020), la production d'un récit géographique (Férol, 2024) ou la compréhension et la mobilisation concepts disciplinaires (de la Martinière, 2025) articulent langue, langage et littératie disciplinaires.



### La communauté discursive disciplinaire scolaire

Pour Bernié, l'entrée dans une communauté discursive disciplinaire scolaire présente quatre ruptures avec d'autres pratiques :

- entrer dans cette communauté appelle au « respect des règles de fonctionnement : par exemple les critères de scientificité qui s'élaborent et évoluent » ;
- cette communauté est discursive, dans la mesure où elle est « régulée et sémiotisée par un ensemble d'activités langagières en relation avec les pratiques matérielles et langagières de la communauté de référence » ;
- elle est scientifique car « son objet est d'établir "un ensemble ordonné de questions [...] reconnues pertinentes et de nature à engager une problématisation / résolution de problème", Jaubert-Rebière, [2000] » ;
- enfin, elle reste spécifiquement scolaire « "puisque la controverse mise en place n'a pas pour but de produire des savoirs "nouveaux" (et les enfants ne s'y trompent pas) et qu'elle se tient sous le contrôle de l'enseignant". » (Bernié, 2002, p. 85)

Par ailleurs, la composante littéraire de la discipline est réinterrogée par les reconfigurations curriculaires des dernières décennies, notamment en lien avec la promotion de l'éducation artistique et culturelle (EAC)<sup>49</sup>. L'accent y porte d'une part sur le développement de la pratique littéraire comme forme de création artistique, et, de l'autre, sur la construction d'une compétence à circuler entre les systèmes de signes (langage naturel, son, image, etc. ; Chabanne, 2017, 2020). La lecture d'œuvres littéraires enrichie par d'autres productions culturelles est apparue dans les programmes de collège en 1985. Elle a été facilitée de-

**49** L'éducation artistique et culturelle (EAC), politique publique menée conjointement par les Ministères de l'éducation nationale et de la culture, comporte trois piliers : l'acquisition de connaissances, la pratique artistique et scientifique, et la rencontre avec les œuvres, les lieux de culture et les artistes et autres professionnels.

puis par les progrès technologiques (vidéo-projection, visite virtuelle, logiciels de traitement d'image, etc.). La production d'un discours sur une œuvre picturale semble plus accessible, en raison du caractère plastique (et non verbal) de celle-ci, des dimensions sensible et émotionnelle de sa réception, plus immédiate que la lecture scolaire d'un texte, de son commentaire raisonné et réfléchi (Claude, 2015 ; Claude et Rayou, 2020). Par exemple, des professeur-es de français en lycée professionnel mobilisent des pratiques d'enseignement transmodales, entre autres via des extraits d'œuvres cinématographiques, pour faciliter l'entrée dans une œuvre littéraire ou approfondir son étude, ou pour faire acquérir la culture générale nécessaire en section de technicien supérieur (STS ; Lopez, 2023). Mais ces pratiques d'enseignement peuvent brouiller la nature des apprentissages visés et/ou effectués par les élèves, car

l'interdisciplinarité constitutive du domaine ÉAC oblige à la pratique systématique de la traduction entre les langues et les langages des disciplines sollicitées. L'approche par l'historien de telle image produit une traduction qui est un autre langage que celui que va en produire l'enseignant d'arts visuels, ou l'enseignant de français : même quand les enseignants n'ont pas conscience de ces problèmes babéliens, il revient aux élèves non seulement de parler chacune des langues invisibles des disciplines, mais d'opérer eux-mêmes les traductions qui s'imposent, de repérer les faux-amis (Chabanne, 2017, p. 72).



### Le théâtre, entre enseignement du français et enseignement artistique

En milieu scolaire, le théâtre oscille, en raison de son caractère hybride, entre texte littéraire et représentation théâtrale<sup>50</sup>. En France, il relève des « arts du langage »<sup>51</sup> et des « arts du spectacle vivant » depuis les programmes d'histoire des arts parus en 2008. Cet « objet littéraire » disciplinaire favorise l'apprentissage des compétences langagières orales transversales, tandis que l'« art de la scène » joue sur la dramaturgie, la scénographie et l'interprétation théâtrales, et s'appuie sur la fréquentation d'institutions culturelles (Ahr, 2022).

Les professeur-es du second degré peuvent obtenir une certification complémentaire en théâtre, notamment afin d'enseigner cette matière au lycée, dans le cadre des enseignements de spécialité ou des options facultatives (qui comprennent les arts plastiques, le cinéma-audiovisuel, l'histoire des arts, la musique, le théâtre, la danse et les arts du cirque). Mais très peu d'élèves sont scolarisés dans la filière du baccalauréat sciences et techniques de la musique, du théâtre et de la danse (S2TMD). Mais même si de nouveaux enseignements se sont donc autonomisés, par le biais du recrutement de personnel spécialisé, la publication de programmes spécifiques et d'épreuves au baccalauréat, cette visibilité institutionnelle du théâtre reste marginale dans le cursus des élèves.

**50** Sur l'histoire de la scolarisation du théâtre et sa didactique, voir de Peretti (2021).

**51** Les arts du langage y désignent la « littérature écrite et orale (roman, nouvelle, fable, légende, conte, mythe, poésie, théâtre, essai, etc. » et les « inscriptions épigraphiques, calligraphies, typographies, etc. » (BOEN n° 19 du 8 mai 2008).

**52** Le genre textuel, écrit ou oral (par exemple le débat, l'interview radiophonique, le résumé, etc.) désigne « des formes relativement stables que prennent les énoncés dans des situations habituelles, des entités culturelles intermédiaires qui permettent de stabiliser les éléments formels et rituels des pratiques langagières. » (Schneuwly et Dolz, 1997, p. 29)

**53** Dans le canton de Genève, près de la moitié des élèves est d'origine allophone et trois langues sont enseignées à l'école primaire. Le Plan d'études romand comporte un domaine « langues », qui regroupe le français et les autres langues enseignées (Aeby Daghe, 2025).

Enfin, pour reconnaître et valoriser la diversité linguistique et le développement des compétences langagières et linguistiques des élèves bi/plurilingues (Othman, 2026), l'attention des acteurs et actrices des systèmes éducatifs se porte de plus en plus sur les dispositifs permettant, à plusieurs niveaux, de prendre en charge des apprentissages en français, mais aussi de la langue française (El Gousairi, Kervyn et Vrydraghs, [dir.], 2025 ; Paul et Gettliffe, [dir.], 2023 ; Penloup, Miguel Addisu et Kervyn [dir.], 2022). En Suisse romande, dans la lignée des travaux de l'école genevoise de didactique du français, Aebly Daghe (2025) propose de considérer les genres textuels<sup>52</sup> comme objet commun afin de mieux coordonner l'enseignement de la langue d'enseignement, des langues d'origine des élèves et des langues étrangères enseignées dans le cadre d'une littératie plurilingue<sup>53</sup>.

En France, les élèves allophones nouvellement arrivé-es (EANA) peuvent être pris-es en charge dans des unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) en école, collège ou lycée, selon les orientations et les moyens académiques, départementaux et locaux dédiés au déploiement de ce dispositif ([BOEN n° 37 du 11 octobre 2012](#) ; Armagnague-Roucher *et al.*, 2018). En complément de l'option français langue étrangère et seconde (FLES) du CAPES externe de lettres, option lettres modernes, créée en 2014 (Späeth, 2015), une certification complémentaire en français langue seconde permet à des enseignant-es de différentes disciplines, d'y enseigner le français et en français langue de scolarisation<sup>54</sup>. Cet accompagnement spécifique mais transitoire ne suffit pas toujours : au lycée professionnel par exemple, c'est en atelier et durant les périodes de stage que les élèves allophones développent des stratégies pour développer leurs compétences linguistiques (Broux et Miguel Addisu, 2025).

**54** Les candidat-es ne choisissant pas l'option FLES passent une autre épreuve au choix entre latin, littérature et langue françaises, théâtre et cinéma ([BOEN n° 30 du 30 juillet 2019](#)).

### La langue des signes française (LSF)

La langue des signes n'est pas universelle. Reconnue par l'État depuis 2005, la langue des signes française (LSF) fait l'objet d'un programme d'enseignement et peut être évaluée au baccalauréat depuis 2008. Un CAPES spécifique a été créé en 2010 (Bedoin et Perini, 2025). Les élèves sourd-es peuvent suivre un cursus bilingue LSF – français écrit dans des [pôles d'enseignement des jeunes sourds \(PEJS\)](#), créés en 2017. Ces cursus restent cependant peu nombreux et inégalement répartis sur le territoire français.



## À l'université, une offre de formation renouvelée ?

Tests et modules de remédiation ou de consolidation de la maîtrise de la langue, séminaires de lecture de textes fondamentaux, ateliers d'accompagnement à l'écriture d'un premier article scientifique, etc. : les contenus et enjeux pris en charge par la discipline « français » au sein du système scolaire ne disparaissent pas à l'entrée l'enseignement supérieur<sup>55</sup>. Au-delà des cursus universitaires spécialisés (lettres, langue et littérature, sciences du langage, didactique des langues-cultures, etc.), étudiant-es, enseignant-es et chercheur-es continuent de mobiliser des repères construits dans cette discipline d'enseignement et de recherche.

**55** Similowski, Genre et Elalouf (2023) ont par exemple construit un module de remédiation destiné aux futur-es professeur-es des écoles. Celui-ci vise à questionner leurs représentations de la langue et de l'écriture, à développer leurs stratégies de relecture et le goût d'écrire, et à accompagner la construction de leur identité professionnelle.

### Enseigner et apprendre en « expression-communication »

Dans l'enseignement supérieur court, la création du diplôme universitaire de technologie en 1966 (devenus en 2021 bachelor universitaire de technologie) a été accompagnée par la mise en place de cours de techniques d'expression. Cet enseignement, aujourd'hui appelé « expression-communication », s'est enrichi de références issues de différents domaines de recherche (sciences de l'information et de la communication, philosophie, linguistique, etc.).

Pour les ex-lycéen-nes, dont les enseignant-es d'expression-communication sont majoritairement issu-es du second degré, si « on ne fait pas nécessairement du français en expression-communication [...] le français en tant que matière constitue un point de référence par les étudiants pour décrire ce qui y est appris » (Annocque, 2022, p. 152).



**56** Par exemple, même s'ils s'inscrivent dans le même genre textuel, celui de l'article scientifique, les 202 articles de recherche, pour moitié en sciences du langage et en lettres, publiés entre 1998 et 2003 analysés par Rinck (2021) se distinguent linguistiquement en termes de structuration, de traitement des sources et de recours au lexique spécifique à l'activité de recherche.

**57** Le colloque international « Accompagner l'écrit dans le supérieur : formation, évaluation, certification. Le projet écrit dans le champ des littératies universitaires », organisé en 2025, a par exemple fait le point sur le dispositif écrit+. Financé à partir de 2018 par l'Agence nationale de la recherche (ANR) dans le cadre du Plan d'investissement d'avenir (PI13) Nouveaux cursus universitaires (NCU), ce dispositif rassemble 24 universités et met à disposition une plateforme numérique (tests de positionnement, modules pédagogiques). Il vise à améliorer les compétences rédactionnelles des étudiant·es, en particulier en orthographe, en s'appuyant sur une analyse des erreurs les plus fréquentes et un appui sur la compétence linguistique des jeunes adultes, en particulier à l'oral (de Vogué, 2023).

La spécificité de l'enseignement supérieur long universitaire réside dans une formation à et par la recherche. Il est fondé sur la transmission de savoirs scientifiques et sur l'apprentissage progressif de la production de nouveaux savoirs (notamment dans le cadre de l'initiation à la recherche au niveau master et pendant les études doctorales). Dans les deux cas, le champ de recherche et de pratiques des littératies universitaires (ou avancées) permet de « mettre l'accent sur les dimensions contextuelles, sociales et culturelles des pratiques de lecture et d'écriture (Delcambre, 2012, p. 29) » (cité par Pollet, 2021, p. 75)<sup>56</sup> et de concevoir des dispositifs didactiques favorisant leur apprentissage. Dans la filiation de la tradition de recherche anglo-saxonne et du Français sur objectif universitaire (FOU) au sein des recherches en français langue étrangère, ces recherches visent à la fois à mieux comprendre et accompagner les étudiant·es à s'orienter dans le champ de la production scientifique. La massification de l'enseignement supérieur y a en effet fait arriver des étudiant·es qui doivent acquérir les dispositions propres à la culture académique (Lahire, 2024). À ce propos,

Catherine Frier (1998) estime que la lecture universitaire exige des compétences diverses : accepter la circularité des concepts dans un champ spécialisé, mobiliser de solides compétences métatextuelles, élaborer des inférences au départ de savoirs scientifiques en construction, naviguer à vue dans les textes et acquérir de nouvelles représentations [...] Quant à Marie-Jo Berchoud (2004), elle explique qu'apprendre à bien lire à l'université revient à s'impliquer (lire est une activité personnelle et une rencontre avec un univers), à s'appliquer (les textes sont abstraits, peu limpides et peu connivents) et s'expliquer (il faut mobiliser les textes lus, les faire dialoguer. (Scheepers, 2025, p. 11-12 et 13)

Entre objectifs de remédiation linguistique et accès à la culture scientifique, les chercheur·es travaillant sur ces apprentissages se détournent « des règles linguistiques décontextualisées et/ou sur des aspects techniques de l'écriture vers [...] les aspects discursif et cognitif de pratiques de l'écrit liées aux particularités d'un milieu d'études, d'un champ disciplinaire et de modes de construction de savoirs. » (Pollet, 2021, p. 69)<sup>57</sup>.

## CONCLUSION

En 2004, le didacticien suisse du français Bernard Schneuwly plaidait pour que le français soit considéré comme « une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée » aux autres apprentissages scolaires. Près de vingt ans après, son collègue Yves Reuter souligne à la fois le morcèlement de la discipline dans les emplois du temps, les cahiers, les évaluations des élèves et sa perspective singulière, celle d'une « centration sur et une valorisation du langagier et du discursif » (2020, p. 24).

Inscrit dans une double perspective de contextualisation et de conceptualisation, ce numéro d'*Édurevue* intitulé « Le français, mode d'emploi d'une discipline scolaire » en a étudié l'anatomie. Cette matière scolaire composite prend en charge des objets d'enseignement nombreux et complexes, à l'heure où la multiplication des contextes communicationnels complexifie la prescription du « lire-écrire » introduite en France à l'école primaire par Guizot en 1833.

La première partie de l'*Édurevue* a interrogé le français au prisme de la disciplinarisation, en interrogeant l'émergence et l'indexation de ses contenus. La seconde a mis en avant les tensions structurelles et les modèles d'enseignement sédimentés qui constituent, de manière juxtaposée plus qu'articulée, les ressources professionnelles avec lesquelles les acteurs et les actrices de la discipline comprennent et agissent. Enfin, la troisième partie a cartographié les espaces où l'apprentissage du français se déploie aujourd'hui, entre ruptures et continuités dans les représentations et les parcours des élèves et des étudiant·es.

Au terme de cette synthèse, une question reste en suspens, déjà adressée par Garcia-Deban (2021) à des professeur·es des écoles en formation initiale : « Dans l'idéal, l'année prochaine, comment aimeriez-vous organiser l'enseignement du français ? » (§23)

# BIBLIOGRAPHIE

Vous pouvez retrouver ces références dans notre [bibliographie collaborative en ligne](#). L'accès aux publications est libre ou payant, en particulier en fonction des abonnements institutionnels à des plateformes électroniques de ressources.

- **Aeby Daghé, S. (2025)**. Perspectives didactiques sur la littéracie plurilingue. *Annales de l'Institut Universitaire de Formation pour l'Enseignement*, (1).
- **Ahr, S. (2022)**. Le théâtre dans les discours institutionnels cadrant son enseignement dans le secondaire aujourd'hui : objet littéraire et/ou art de la scène ? *Pratiques*, (193-194).
- **Andreu, A. et Steinmetz, C., (2016)**. *Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987-2007-2015)*. Note d'information, (16.28.), DEPP.
- **Annocque, F. (2022)**. L'expression-communication en DUT : « c'est du français pur et dur ! » ? *Recherches*, (77), 151-173.
- **Apprendre à lire et à écrire au cours préparatoire : enseignements d'une recherche collective (2016)**. *Revue française de pédagogie*, (196).
- **Armagnague-Roucher, M., Cossée, C., Mendonça Dias, C., Rigoni, I. et Tersigni, S. (2018)**. *Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)*. INSHEA / Défenseur des droits.
- **Atallah, C. et Camussi-Ni, M.-A. (2024)**. La question de grammaire dans les concours de recrutement des enseignants de lettres en France : impacts et dégâts sur la formation. *Repères*, (69), 53-76.
- **Bara, F., Velay, J.-L. et Zerbato-Poudou, M.-T. (2025)**. *Enseigner l'écriture*. Retz.
- **Bart, D. et Daunay, B. (2024)**. Le PISA : la stéréotypie d'une évaluation « informative » sur l'École. *Repères*, (69), 37-52.
- **Bautier, É. (2018)**. Le langage oral en maternelle, quelles séances de langage pour quels apprentissages ? *Pratiques* (177-178).
- **Bautier, É. et Goigoux, R. (2004)**. Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, (148), 89-100.
- **Bautier, É., Crinon, J., Delarue-Breton, C. et Marin, B. (2012)**. Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? *Repères*, (45), 63-79.
- **Bautier, É. et Rayou, P. (2013)**. La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves. *Éducation & didactique*, 7(2), 29-46.
- **Bazile, S., Promonet, A. et Similowski, K. (2026)**. 75 | 2027 – Penser l'écriture à l'heure de l'intelligence artificielle. *Repères*.
- **Bedoin, D. et Perini, M. (2025, 17 décembre)**. *Enseigner la langue des signes, c'est important pour tous les élèves, sourds et entendants*. The Conversation.
- **Belhadjin, A. et Lopez, M. (2016)**. Les réformes en lycée professionnel de 1945 à 2009 : quelles incidences pour la discipline français ? Dans P. Kahn et M. Youenn (dir.), *Formation, transformations des savoirs scolaires* (p. 271-282). Presses universitaires de Caen.
- **Belhadjin, A., de Peretti, I. et Lopez, M. (2017)**. Quel français au lycée professionnel ? *Le français aujourd'hui*, (199), 5-16.
- **Benoit, J.-P. (2025)**. *Pratiques a 50 ans... classement de ses articles (actualisation 2014-2024 et globalisation 1974-2024)*. *Pratiques*, (207-208).
- **Bernié, J.-P. (2002)**. L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? *Revue française de pédagogie*, (141), 77-88.
- **Bishop, M.-F. (2018)**. Aider à comprendre : deux canevas d'enseignement de la compréhension au cycle 2. *Forumlecture.ch*.
- **Bishop, M.-F. (2019)**. L'enseignement de l'écriture à l'école primaire française de 1880 aux années 2000. Dans B. Kervyn, M. Dreyfus et C. Brissaud (dir.), *L'écriture dès le début de l'école primaire* (p. 19-39). Presses Universitaires de Bordeaux.
- **Bishop, M.-F. (2025)**. Des modèles en tension dans l'enseignement de la compréhension, à l'école élémentaire française. *Repères*, (71), 117-132.
- **Bishop, M.-F. et Cardon-Quint, C. (2015)**. L'enseignement du français et la fin des ordres scolaires, de 1945 aux années 1980. Dans J. Lebeaume et R. d'Enfert (dir.), *Réformer les disciplines : les savoirs scolaires à l'épreuve de la modernité, 1945-1985* (p. 113-135). Presses universitaires de Rennes.
- **Bishop, M.-F. et Fradet-Hannoyer, M. (2023)**. La didactique du français : un domaine en mutation. *Repères*, (67), 7-21.
- **Bishop, M.-F. et Picard, T. (2024)**. Comparaison de trois évaluations de la compréhension en France. *Repères*, (69), 127-146.

- **Bonnéry, S. et Joigneaux, C. (2015).** Des littératies familiales inégalement rentables scolairement. *Le français aujourd'hui*, (190), 23-34.
- **Boucekourte, M. et Souidi, R. (2024).** Le français comme discipline scolaire : présentation du dossier. *Didactiques & Disciplines*, 2(3), 7-12.
- **Bret, A., Durand de Monestrol, H., Hick, M., Salles, F., Fernandez, A. et Loi, M. (2023).** PISA 2022 : culture scientifique, compréhension de l'écrit et vie de l'élève. *Note d'information*, (23.49.), DEPP.
- **Bourhis, V. (2025).** Enseignement et apprentissage de la lecture-écriture en instruction en famille (IEF) : analyse de discours parentaux. Dans P. Bongrand (dir.), *L'instruction en famille en France : profils, mobiles et pratiques au tournant des années 2020* (p. 307-342). Presses universitaires de Rennes.
- **Broux, I. et Miguel Addisu, V. (2025).** Les élèves plurilingues en lycée professionnel ont-ils des besoins éducatifs particuliers ? Dispositifs, langage et stratégies d'apprentissage. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 23(2).
- **Bruno, P. et Pallanti, L. (coord.) (2025).** Appel à article pour la revue *Le Français aujourd'hui : humanités et enseignement professionnel*.
- **Calleja-Roque, I. (2026, 13 janvier/2022, 1<sup>er</sup> février).** Comment l'école a façonné notre image de Molière. *The Conversation*.
- **Cardon-Quint, C. (2010).** L'enseignement du français à l'épreuve de la démocratisation (1959-2001). *Paedagogica Historica*, 46(1-2), 133-148.
- **Cardon-Quint, C. (2011).** Des lettres impures ? Les lettres modernes, de l'institution à la consécration (1946-début des années 1980). *Histoire de l'éducation*, 129, 39-84.
- **Cardon-Quint, C. (2019).** La spécialisation des professeurs en question : L'organisation pédagogique au prisme des contraintes matérielles (France, 1865-1941). *Paedagogica Historica*, 55(4), 548-588.
- **Cèbe, S. et Goigoux, R. (2018).** Lutter contre les inégalités : outiller pour former les enseignants. *Recherche & formation*, (87), 77-96.
- **Cellard, K. et Goulet, M. (2022).** La dissertation critique : la « cousine québécoise » de la dissertation et du commentaire français. *Repères*, 66, 143-160.
- **Chabanne, J.-C. (2020).** Français, Histoire des arts, enseignements et éducation artistiques et culturels. Dans A. Dias-Chiaruttini et M. Lebrun (dir.), *La question de la relation entre les disciplines scolaires : le cas de l'enseignement du français* (p. 213-227). Presses universitaires de Namur.
- **Chabanne, J.-C. (2017).** L'espace interdisciplinaire entre la discipline « français » et l'éducation artistique et culturelle. *Recherches*, (67), 63-92.
- **Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002).** Les différents modèles didactiques de l'écriture et les formes d'évaluation correspondantes. Dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Écrire en ZEP. Un autre regard sur les écrits des élèves*. Delagrave/CRDP Versailles.
- **Chartier, A.-M. (2007).** *L'école et la lecture obligatoire*. Retz.
- **Chartier, A.-M. (2010).** CHERVEL (André), Histoire de l'enseignement du français du XVII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle. *Histoire de l'éducation*, (125), 99-105.
- **Chartier, A.-M. (2017).** La dictée dans les cahiers d'élèves (1880-1980) : un exercice au long cours. *Repères*, (56), 17-32.
- **Chartier, A.-M. (2022)** *L'école et l'écriture obligatoire*. Retz.
- **Chervel, A. (2006).** *Histoire de l'enseignement du français du XVII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle*. Retz.
- **Cheung Kivan Yeun, L. et Durand de Monestrol, H. (2025).** Pratiques de lecture au collège et au lycée : 88 % des élèves de sixième déclarent lire quotidiennement par plaisir contre 72 % des élèves de quatrième. *Note d'information*, (25.66). DEPP.
- **Claude, M.-S. (2015).** Commenter la peinture, commenter la littérature : ce que les enseignants attendent, ce que les élèves entendent. *Recherches en didactiques*, (20), 9-21.
- **Claude, M.-S. (2020).** Le commentaire littéraire vu par des élèves et des enseignants : une progression empêchée ? *Repères*, (62), 17-32.
- **Claude, M.-S. et Rayou, P. (2020).** De la peinture au texte. Détours, retours et contours d'une discipline. Dans A. Dias-Chiaruttini et M. Lebrun (dir.), *La question de la relation entre les disciplines scolaires : Le cas de l'enseignement du français* (p. 173-187). Presses universitaires de Namur.
- **Cogis, D., Fisher, C. et Nadeau, M. (2015).** Quand la dictée devient un dispositif d'apprentissage. *Glottopol* (26).
- **Colard-Thomas, C. (2025).** Quel rapport à la discipline français les élèves construisent-ils au fil de leur scolarité au collège ? Dans A. El Gousairi, M. Boucekourte et R. Souidi (dir.), *Le français comme discipline : histoire, tensions et spécifications* (p. 295-310). Presses universitaires de Namur.

- **Conceicao, P., Desclaux, J. et Lacroix, A. (2023).** Pirls 2021 : La France stabilise ses résultats contrairement aux autres pays européens majoritairement en baisse. Évaluation internationale des élèves de CM1 en compréhension de l'écrit. *Note d'information*, (23.21.), DEPP.
- **Coulange, L., Jaubert, M. et Lhoste, Y. (2018).** Les gestes professionnels langagiers didactiques dans différentes disciplines : fondements théoriques et méthodologiques – études de cas en mathématiques et en français. *eJRIEPS*, (Numéro spécial, 1).
- **Darme-Xu, A. et Bulea Bronckart, E. (2023).** La grammaire rénovée est-elle une/en mutation ? La grammaire scolaire au travers des prescriptions et des recommandations en Suisse romande. *Repères*, (67), 25-44.
- **Darme-Xu, A. et Monnier, A. (2025).** Ce que les examens à l'école primaire révèlent du modèle disciplinaire de la discipline « français » (Suisse romande, 1840-1940). *Repères*, (71), 79-97.
- **David, J. (2015).** *Literacy-Litéracie-littératie* : évolution et destinée d'un concept. *Le français aujourd'hui*, (190), 9-22.
- **Denizot, N. (2015).** Les humanités, la culture humaniste et la culture scolaire. *Tréma*, (43), 42-51.
- **Denizot, N. (2023).** « Culture scolaire » et « scolarisation » : des concepts didactiques pour questionner la « forme scolaire ». *Raisons éducatives*, (27), 35-50.
- **Desbuissons, G. et Vilacèque, N. (dir.) (2023).** *L'enseignement de la production d'écrits : état des lieux et besoins*. Rapport et notes, (22-23-277). IGESR.
- **Dias-Chiaruttini, A. (2025).** Modèles didactiques de la discipline heuristique et de la discipline institutionnelle : un essai de clarification des relations entre les espaces de recherche et de formation. *Repères*, (71), 153-170.
- **Dias-Chiaruttini, A. et Lebrun, M. (dir.) (2020).** *La Question de la relation entre les disciplines scolaires : le cas de l'enseignement du français*. Presses universitaires de Namur.
- **Dias-Chiaruttini, A., David, J., Halté, A. et Plane, S. (2021).** Les revues de didactique du français : espaces et outils de réflexion, d'actualisation et de structuration d'un champ de recherche. *Recherches en didactiques*, (31), 89-112.
- **Dousson, L. (2025).** Transmissions culturelles familiales et inégalités scolaires. *Édurevue*, (152). ENS de Lyon.
- **Dufays, J.-L. et Brunel, M. (2025).** Lecture littéraire et lecture subjective : des modèles à l'épreuve des données. *Repères*, (71), 45-62.
- **Elalouf, M.-L. (2023).** La formation des enseignants de français : la place de la langue dans son évolution (1990-2022). *Le français aujourd'hui*, (221), 63-77.
- **El Gousairi, A., Bouchekourte, M. et Souidi, R. (dir.) (2025).** *Le français comme discipline. Histoire, tensions et spécifications*. Presses universitaires de Namur.
- **El Gousairi, A., Kervyn, B. et Vrydaghs, D. (dir.) (2025).** La français langue de scolarisation : perspectives didactiques. *La Lettre de l'AIRDF*, (74).
- **Eugène, M. (2024).** *Étudier la littérature sans la lire ? Enquête sur les non-lecteurs scolaires*. Presses universitaires de Rennes.
- **Eugène, M. et Berton, B. (2025).** S'adapter à une commande institutionnelle : les enseignant·es face à la spécialité Humanités, Littérature et Philosophie au lycée. *Recherches*, (83).
- **Farina, E. (2019).** La dictée : un outil d'apprentissage de l'écriture et de l'orthographe ? (L. Pallanti, trad.). *Repères*, (60), 23-44.
- **Fayol, M. (2024).** *L'Acquisition de l'écrit*. Presses universitaires de France.
- **Fayol, M. et Jaffré, J.-P. (2024).** *L'Orthographe*. Presses universitaires de France.
- **Fenoglio, P., Crinon, J. et Ferone, G. (2022).** Des croyances enseignantes sur le numérique aux perceptions des élèves : des décalages différenciateurs ? Étude à partir du dispositif Twictée. *Revue française de pédagogie*, (217), 79-96.
- **Férol, K. (2024).** Le récit géographie, quels enjeux théoriques ? Dans L. Gomes et C. Naudet (dir.), *Unité et diversité des approches empiriques et théoriques des recherches dans les didactiques (histoire, géographie et l'éducation à la citoyenneté)*. CIDEGEC24 : colloque international des didactiques, de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté (p. 125-137), Nantes, France.
- **Ferreira de Oliveira, O. et Mottet, C. (coord.) (2025).** *Pratiques de lecture et maîtrise de la littérature*. Rapports et notes, (23-24-001A). IGESR.
- **Garcia-Debanc, C. (2008).** De la configuration didactique au modèle disciplinaire en acte : trente ans de didactique du français avec Jean-François Halté. *Pratiques*, (137-138), 39-56.
- **Garcia-Debanc, C. (2021).** Configuration didactique, modèles disciplinaires en actes, conscience disciplinaire : validité et valeur heuristique de trois concepts de la didactique du français langue première. *Pratiques*, (189-190).
- **Gaussel, M. (2015).** Lire pour apprendre, lire pour comprendre. *Dossier de veille de l'IFÉ*, (101). ENS de Lyon.
- **Gaussel, M. (2016).** Développer l'esprit critique par l'argumentation : de l'élève au citoyen. *Dossier de veille de l'IFÉ*, (108). ENS de Lyon.

- **Gausseil, M.** (2017). Je dis, tu parles, nous écoutons : apprendre avec l'oral. *Dossier de veille de l'IFÉ*, (117). ENS de Lyon.
- **Godde, E.** (2024). Évaluation de la fluence en lecture : au-delà du nombre de mots correctement lus par minute. *Repères*, (69), 103-125.
- **Goigoux, R.** (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation & didactique*, 1(3), 47-69.
- **Goigoux, R. (dir.)** (2016). *Lire et écrire. Synthèse du rapport de recherche. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. ENS de Lyon.
- **Goigoux, R.** (2023). Les résultats des recherches en didactique du français. Dans J.-L. Dufays, S. De Croix, M.-C. Pollet, C. Scheepers et S. Vrydaghs (coord.), *Les résultats des recherches en didactique du français* (p. 15-37). Presses universitaires de Louvain.
- **Goube, L., Lugand, A., Potrel, D., Raffaëlli, C., Bianco, M., Bressoux, P. et Vibert, A.** (2024). Premiers résultats de l'enquête sur les pratiques d'enseignement du français, Praesco, en classe de CM<sup>2</sup> en 2021. *Note d'information*, (24.11.). DEPP.
- **Gourdet, P.** (2020). Évolution des prescriptions sur la grammaire à l'école entre 1923 et 2020 : un long fleuve tranquille ? *Le français aujourd'hui*, (211), 13-25.
- **Gourdet, P.** (2022). La grammaire à l'école élémentaire française : un enseignement sous tension... *Caplletra. Revista Internacional de Filologia*, 187-209.
- **Halté, J.-F.** (1992). *La didactique du français*. Presses universitaires de France.
- **Hébert, M. et Lépine, M.** (2013). De l'intérêt de la notion de littératie en francophonie : un état des lieux en sciences de l'éducation. *Globe*, 16(1), 25-43.
- **Jacq, G.** (2023). Aux frontières d'un corps enseignant bivalent en lycée professionnel, les Lettres-histoire. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, (56), 33-52
- **Jacq, G.** (2025). La bivalence au lycée professionnel, le stigmate des professeurs de lettres-histoire ? *Carrefours de l'éducation*, (59), 177-193.
- **Jaubert, M. et Rebière, M.** (2011). Positions énonciatives pour apprendre dans les différentes disciplines scolaires : une question pour la didactique du français ? *Repères*, (149-150), 112-128.
- **Joigneaux, C.** (2017). Littératie(s). Dans A. van Zanten et P. Rayou (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 580-582). Presses universitaires de France.
- **Joubaire, C.** (2018). (Ré)écrire à l'école, pour penser et apprendre. *Dossier de veille de l'IFÉ*, (123). ENS de Lyon.
- **Kervyn, B.** (2020). De l'utilité de la recherche collaborative pour produire des ressources de formation robustes. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 17(2).
- **Kervyn, B.** (2023, 4 octobre). Écrire et produire des écrits à l'école primaire : en route vers une nouvelle priorité nationale ? *Le Café pédagogique*.
- **Kervyn, B. et Coulange, L.** (2026). Regard croisé entre didactique des mathématiques et didactique du français pour penser l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture au-delà du français. *Éducation et didactique*, 20(1), 43-58.
- **Lahire, B.** (2024). Préface. Lectures étudiantes : entre dispositions incorporées et matrices disciplinaires. Dans C. Scheepers (dir.), *Former à la lecture, former par la lecture dans le supérieur* (p. 5-19). De Boeck Supérieur.
- **Lambolez, M.** (2024). Le rôle des enseignant·es de français dans l'éducation sentimentale de leurs élèves : étude de cas de la séquence de 4<sup>ème</sup> « Dire l'amour ». *Genre Éducation Formation*, (8).
- **Lauricella, M.** (2025). Comprendre PISA, entre production de données et outil de pilotage. *Édubref*, (29). ENS de Lyon.
- **Le Baut, J.-M.** (2026, 12 janvier). Quand l'enseignant·e s'adapte. *Le Café pédagogique*.
- **Leduc, A, N'Guia, G. et Thomas, F.** (2025). *Résultats et notes au baccalauréat – session de juin 2025*. Document de travail – série études (2025-E17). DEPP.
- **Leduc, A. et Miconnet, N.** (2026). Les choix d'enseignements de spécialité et d'enseignements optionnels à la rentrée 2025. *Note d'information*, (26.06). DEPP.
- **Lopez, M.** (2023). Les œuvres transmodales dans la classe de français au lycée professionnel : discours institutionnel, paroles d'acteurs. *Le français aujourd'hui*, (220), 37-47.
- **Louichon, B.** (2025a). Recherche, institution, association : l'exemple de la littérature à l'école primaire. Dans A. El Gousairi, M. Bouchekourte et R. Souidi (dir.), *Le français comme discipline : histoire, tensions et spécifications* (p. 159-176). Presses universitaires de Namur.
- **Louichon, B.** (2025b). Modèles à l'œuvre. La lecture littéraire en cycle 3. *Repères*, (71), 63-76.
- **Martinière, R. de la** (2025). La langue de la géographie scolaire française est-elle socialement discriminante ? *Géographie et cultures*, (125-126).
- **Musset, M.** (2008). De la communale au socle commun : littérature et culture humaniste. *Dossier d'actualité*, (33). ENS de Lyon.

- **Neville, P.** (2025). Panorama de la forme scolaire : faire l'école primaire autrement ? *Édurevue*, (153). ENS de Lyon.
- **Nonnon, É.** (2016). 40 ans de discours sur l'enseignement de l'oral : la didactique face à ses questions. *Pratiques*, (169-170).
- **Othman, S.** (2026, 12 janvier). *Le plurilinguisme à l'école : une richesse invisible à reconnaître*. The Conversation.
- **Paul, S. et Gettliffe, N. (dir.)** (2023). Le français langue de scolarisation (FLSco) : contextes, accompagnements et pratiques discursives. *Didactique du FLES*, 2(2).
- **Pelé-Peycelon, M.** (2025, 28 janvier). Le réseau ForPro souffle ses 10 bougies et continue de s'interroger sur le lien entre formation professionnelle et langage ! *Éduveille*.
- **Penloup, M.-C., Kervyn, B. et Miguel Addisu, V. (dir.)** (2022). Élèves plurilingues en classes ordinaires : outils et questions pour la didactique du français. *Repères*, (65).
- **de Peretti, I.** (2021). *Scolarisation du théâtre et recherches didactiques. 1970-2017*. Honoré Champion.
- **Péroz, P.** (2024). Modalités d'apprentissage du langage oral et de la syntaxe en petite section en Pédagogie de l'écoute. *Pratiques* (201-202).
- **Petitjean, A.** (2024). Pratiques à 50 ans. *Pratiques*, (201-202).
- **Pilorgé, J.-L.** (2010). Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies des élèves. *Pratiques*, (145-146), 85-103.
- **Plane, S. et Brissaud, C.** (2024). À quoi servent les évaluations institutionnelles ? *Repères*, (69), 7-35.
- **Pollet, M.-C.** (2021). Les recherches et formations consacrées à l'écrit dans l'enseignement supérieur. Vers une « approche intégrée ». Dans C. Scheepers (dir.), *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur* (p. 67-83). De Boeck Supérieur.
- **Renaud, J.** (2020a). Évaluer l'utilisabilité, l'utilité et l'acceptabilité d'un outil didactique au cours du processus de conception continuée dans l'usage : cas d'un outil pour l'enseignement de la lecture de textes documentaires numériques. *Éducation & didactique*, 14(2), 65-84.
- **Renaud, J.** (2020b). Quelles cibles didactiques viser dans l'enseignement de la lecture documentaire sur support numérique au cycle 3 ? *Repères*, (61).
- **Repères et références statistiques 2025.** (2025). DEPP.
- **Reuter, Y.** (2007). La conscience disciplinaire. Présentation d'un concept. *Éducation & didactique*, 1(2), 55-71.
- **Reuter, Y.** (2020). La discipline « Français ». Lieu d'échanges et de malentendus entre disciplines scolaires. Dans A. Dias-Chiaruttini et M. Lebrun (dir.), *La question de la relation entre les disciplines scolaires : le cas de l'enseignement du français* (p. 21-35). Presses universitaires de Namur.
- **Reuter, Y.** (2021). Discipline scolaire. Dans Y. Reuter, D. Lahanier-Reuter, C. Cohen-Azria (dir.), *Traité des didactiques. Concepts et notions fondamentales* (p. 99-104). De Boeck supérieur.
- **Reuter, Y.** (2024). Contenus, configurations et conscience disciplinaires. *Diversité*, 204.
- **Rinck, F.** (2021). Regard de la linguistique sur l'écriture d'articles en sciences humaines et sociales. Dans C. Le Bart et F. Mazel (dir.), *Écrire les sciences sociales, écrire en sciences sociales*. Presses universitaires de Rennes.
- **Rinck, F., Moysan, A. et Mazziotti, S.** (2024). Corrections de copies : les annotations des enseignants aident-elles les élèves à mieux écrire ? *Le français aujourd'hui*, (226), 125-128.
- **Rossignol, M.-F.** (2023). Mises en voix et voie professionnelle : dire la littérature ou dire le métier ? *Repères*, (68), 177-195.
- **Rouvière, N. (dir.)** (2025). *Questionnement des valeurs dans les manuels de français : programmes de 2015 pour le collège*. UGA Éditions.
- **Sales-Hitier, D.** (2024). Neuf questions vives à propos de l'enseignement de l'oral. *Le français aujourd'hui* (227), 23-34.
- **Sardier, A.** (2020). *Construire la compétence lexicale avec les mots-amis*. Presses universitaires Blaise Pascal.
- **Sardier, A.** (2025). L'enseignement explicite en didactique du lexique : quoi, pourquoi, quand, comment ? *Le français aujourd'hui*, 230(3), 13-22.
- **Scheepers, C. (dir.)** (2023). *Former à l'oral, former par l'oral dans le supérieur*. De Boeck Supérieur.
- **Scheepers, C.** (2025). Enseigner la lecture de l'écrit scientifique : revue de la littérature. *Studia Romanica Posnaniensia*, 52(1), 7-21.
- **Schneuwly, B.** (2004). Plaidoyer pour le « français » comme discipline scolaire autonome, ouverte et articulée. *La Lettre de l'AIRDF*, 35(2), 43-52.
- **Schneuwly, B. et Dolz, J.** (1997). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères* (15), 27-40.
- **Schneuwly, B. et Ronveaux, C.** (2021). Une approche instrumentale de la transposition didactique. Quelques thèses illustrées par l'analyse de l'enseignement de quelques objets de la discipline « français ». *Pratiques* (189-190).

- **Schmehl-Postai, A. et Huchet, C.** (2025). Lecture littéraire et éducation au politique à l'école. Des possibles didactiques pour explorer le projet démocratique et faire société. *Éducation et didactique*, 19(2), 29-47.
- **Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C.** (2019). *Didactique du français langue première*. De Boeck Supérieur.
- **Similowski, K., Genre, S. et Elalouf, M.-L.** (2023). Maîtrise de la langue à l'université : quelle alternative au projet Voltaire ? *Le français aujourd'hui*, (221), 79-93.
- **Spaëth, V.** (2015). Genèse, enjeux et configuration de l'option FLES du Capes de Lettres modernes. *Le français aujourd'hui*, (189), 103-116.
- **Sprenger-Charolles, L.** (2025). 50 ans de progrès majeurs dans la recherche mais pas d'amélioration significative des pratiques d'enseignement de la lecture. *Pratiques*, (207-208).
- **Sprenger-Charolles, L. et Ziegler, J.** (2022). *Apprendre à lire : du décodage à la compréhension*. Synthèses et recommandations, (14). CSEN.
- **Stordeur, M.-F., Sales-Hitier, D., Dupont, P. et Colognesi, S.** (2023). L'oral, toujours bon à tout faire ? De l'évolution des préoccupations autour de l'oral ces trente dernières années aux pratiques actuelles d'enseignants français et belges francophones. *Repères*, (68), 17-37.
- **Tellier, V.** (2022). Théories et pratiques du commentaire à l'épreuve de « didactique » de l'agrégation interne de lettres modernes : ce que nous apprennent les rapports de jury (2009-2021). *Repères*, (66), 183-202.
- **Thémimes, J.-F.** (2020). Comment des élèves lisent un document composite en géographie. Un modèle d'analyse épistémologique et sémiotique en didactique de la géographie *Pratiques*, (185-186).
- **Verfaillie-Menouar, É. et Ordonez-Pichetti, O.** (2016). Le vécu de la discipline français au primaire et au collège. *Repères*, (53), 35-50.
- **Vincent, F.** (2021). La compétence scripturale : une revue de littérature pour actualiser sa modélisation didactique. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 56(2-3).
- **Viriot-Goeldel, C. et Brissaud, C.** (2019). Enseigner et apprendre l'orthographe aujourd'hui. *Repères*, (60), 15-22.
- **de Vogüé, S.** (2023). Quelles spécificités pour un dispositif à destination des étudiants ? L'orthographe dans le Projet écrit+. *Le français aujourd'hui*, (223), 109-117.
- **Woolven, M.** (2024, 10 avril). *Enfance : comment les inégalités de langage se construisent*. The Conversation.
- **Woolven, M. et Laparra, M.** (2024). Les cahiers de français. Des similarités et des différences qui participent des inégalités scolaires. Dans É. Bautier et M. van Brederode (dir.) (2024), *Des différences curriculaires en classe de 6<sup>e</sup>. Une analyse des cahiers d'élèves d'établissements socialement différenciés* (p. 63-73). Presses universitaires de Rennes.
- **Yu, J.** (2016). Vécu et représentations des disciplines en fin de collège. Dans Y. Reuter (dir.), *Vivre les disciplines scolaires. Vécu disciplinaire et décrochage à l'école* (p. 63-71). ESF.







# Édurevue

LA SYNTHÈSE APPROFONDIE POUR COMPRENDRE LES QUESTIONS ÉDUCATIVES



## Pour citer ce numéro d'Édurevue :

**Ravez, C. (2026). Le français : mode d'emploi d'une discipline scolaire.**

Édurevue, 156, mars. ENS de Lyon.

➔ <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=156&lang=fr>

## Retrouvez nos dernières publications :

**Dousson, L. (2026). Les inégalités à l'école : ce que révèlent les statistiques.**

Édubref, 30, février. ENS de Lyon.

➔ <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/Edubref/detailsEdubref.php?parent=accueil&edubref=44>

**Gaussel, M. (2026). Éduquer aux enjeux alimentaires.**

Édurevue, 155, février. ENS de Lyon.

➔ <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=155&lang=fr>

**Fenoglio, P. (2025). L'IA en éducation : rupture ou continuité ?**

Édurevue, 154, décembre. ENS de Lyon.

➔ <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/ER-154-decembre-2025.pdf>

**Neville, P. (2025). Panorama de la forme scolaire : faire l'école primaire autrement ?**

Édurevue, 153, novembre. ENS de Lyon.

➔ <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/ER-153-novembre-2025.pdf>

**Lauricella, M. (2025). Comprendre PISA, entre production de données et outil de pilotage.**

Édubref, 29, octobre. ENS de Lyon.

➔ <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/EB-Veille/Edubref-octobre-2025.pdf>

## Nos différents formats de publication pour comprendre les questions éducatives



**Édurevue**

La synthèse  
approfondie



**Édubref**

L'essentiel



**Édurevue**

Le blog



**Éduactu**

Le bulletin  
de veille



**ÉduVOX**

La chronique  
podcast

➔ Disponible sur : <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/>

## Abonnez-vous aux publications :

➔ <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/abonnement.php>



INSTITUT FRANÇAIS DE L'ÉDUCATION  
VEILLE ET ANALYSES



ÉCOLE NORMALE  
SUPÉRIEURE DE LYON

Édurevue - n° 156 - mars 2026

**LE FRANÇAIS : MODE D'EMPLOI D'UNE DISCIPLINE SCOLAIRE - Claire Ravez (2026)**

Directeur de la publication : Emmanuel Trizac • Équipe Veille & Analyses de l'Institut français de l'Éducation | ENS de Lyon - 15 parvis René Descartes - BP 7000 - 69342 Lyon cedex 07 • Tél. : +33 (04) 26 73 11 24 • Site web : <http://ife.ens-lyon.fr/ife> • E-mail : [veille.analyses.ife@ens-lyon.fr](mailto:veille.analyses.ife@ens-lyon.fr) • Création maquette et PAO : Bruno Fouquet, 06 76 17 79 28 • ISSN 3077-7135