

QU'EST-CE QU'APPRENDRE/ENSEIGNER À LIRE ET À ÉCRIRE AUJOURD'HUI ?

Bernard SCHNEUWLY,
Université de Genève

Pour préparer ce numéro 20 sur la cohérence des apprentissages, nous avons confronté nos représentations, approfondi nos réflexions, lu ou relu bon nombre d'écrits sur la question. La cohérence des apprentissages en lecture et en écriture était depuis longtemps au centre des réflexions de la DFLM, Association Internationale pour le Développement de la Recherche en Didactique du Français Langue Maternelle. Un article du n° 8 (1991) de La Lettre de la DFLM avait retenu notre attention, puisqu'il évoquait le « travail en projet » et « l'élaboration de séquences didactiques ». Son auteur, Bernard Schneuwly, de l'Université de Genève, et vice-président de la DFLM, nous a permis de le publier.

REMARQUES INTRODUCTIVES

Les problèmes liés à l'apprentissage/enseignement de la lecture et de l'écriture sont sans doute ceux qui ont le plus attiré l'attention des chercheurs en didactique du français langue maternelle (DFLM). J'en veux pour preuve les thèmes des deux derniers congrès organisés par l'association DFLM et les titres des actes qui en sont issus : *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits* et *Diversifier l'enseignement du français écrit*¹. Malgré la présence de points de vue opposés sur de nombreux points de détail, les travaux présentés lors de ces manifestations font apparaître de nettes convergences dans le domaine de la didactique de l'écrit. Ce sont ces convergences que j'essayerai de mettre en évidence dans la présente intervention, prononcée au

1. Depuis, un autre congrès a eu lieu dont les actes s'intitulent *L'hétérogénéité des apprenants. Un défi pour la classe de français*, Delachaux, et Niestlé, 1993 (NDR).

nom de l'association DFLM. Dans le temps qui m'est imparti, je serai nécessairement partiel : je mettrai l'accent plutôt sur l'écriture que sur la lecture et je négligerai les apprentissages élémentaires. Je serai aussi inévitablement partial étant donné que de nombreux débats subsistent, mais j'essayerai de m'en tenir au sacro-saint principe de la neutralité suisse.

La moindre des convergences en didactique de l'écrit n'est certainement pas l'importance primordiale attribuée à la lecture et à l'écriture, dont l'enseignement devrait devenir le véritable lieu d'intégration des différentes sous-disciplines du français. Cette importance est d'ailleurs symbolisée par le fait même que l'association a décidé d'ouvrir le débat d'aujourd'hui par la présente contribution.

Sur la base de l'abondante littérature consacrée au problème qui nous préoccupe, je distingue trois axes pour la formation des enseignants, ces axes étant dans la pratique fortement liés les uns aux autres, comme je le montrerai au cours de mon exposé. J'aborderai d'abord le travail sur les représentations de l'écrit et sur les finalités de son enseignement pour définir ainsi les grandes orientations de la DFLM ; je traiterai ensuite de l'élaboration de démarches pour apprendre à lire et à écrire qui constituent le noyau dur de l'enseignement du français ; et je parlerai finalement de l'appropriation de connaissances sur les processus de production et sur le fonctionnement des textes, connaissances qui sont des outils indispensables pour mener à bien les démarches décrites.

1. TRAVAIL SUR LES REPRÉSENTATIONS DE L'ÉCRIT ET DE SON ENSEIGNEMENT

Un fossé considérable se dresse entre les représentations courantes de l'écrit et de son enseignement et les conceptions élaborées à l'intérieur de la DFLM et de ses sciences de référence. Pour le combler, il faut prendre conscience des finalités profondes qui ont abouti aux changements importants s'imposant lentement, mais de plus en plus largement dans l'enseignement de l'écrit. Partant du consensus atteint sur les finalités et les principes généraux de l'enseignement de la lecture et de l'écriture, je vais montrer en quoi ils transforment et dépassent les pratiques antérieures et quelles en sont les conséquences pour la formation des enseignants.

1.1. S'il existe un consensus à l'intérieur de la DFLM, c'est celui concernant la nécessité de diversifier les pratiques d'écriture et de lecture en classe par rapport aux canons anciens. Trois facteurs ont contribué à son émergence.

La nécessité de diversification découle tout d'abord du principe de la démocratisation de l'enseignement. Si l'on veut vraiment tenir compte des différences énormes entre élèves, quant à leur bagage culturel, quant à leur représentation de l'écrit et quant à leur maîtrise des différents types d'écrits, il est nécessaire de diversifier tout autant les démarches d'enseignement que les contenus proposés, en l'occurrence les pratiques langagières travaillées en classe. Ce n'est qu'en travaillant des écrits de

formes diverses, accessibles aux élèves, écrits connus et déjà partiellement maîtrisés par eux, qu'on réussira à « dédramatiser » les représentations qui sont un obstacle important à une réelle appropriation de l'écrit.

La diversification s'impose aussi du fait de l'importance croissante de l'écrit sous toutes ses formes dans la société. La soudaine découverte de l'illettrisme, cette « émotion des classes cultivées » comme l'appelle joliment l'un de nos collègues, est un indice de cette tendance. Dans ce contexte, « diversifier » signifie donner aux élèves une maîtrise, en lecture et en écriture, de types d'écrits dont ils ont ou auront inévitablement besoin dans leur vie privée et professionnelle. En particulier, le prolongement des études pour un grand nombre d'élèves nécessite, pour réussir dans toutes les branches de l'enseignement, que tous connaissent diverses fonctions et formes de l'écrit : en tant qu'objet d'étude, en tant qu'outil pour la lecture de documents, pour la prise de notes, pour l'annotation de textes, en tant que moyen de communication pour la rédaction de rapports, de mémoires, de conférences, etc.

Ces facteurs liés aux transformations sociales se sont vus renforcés par des travaux récents en sémiotique, en linguistique et en psychologie du travail. Dans ces disciplines, des conceptions ont été développées qui s'opposent à une description unaire de la langue et de son utilisation et qui visent à décrire et à expliquer la diversité du fonctionnement de toute langue, en fonction notamment des situations de communication dans lesquelles elle est investie. Les nombreuses typologies de textes et de discours et les descriptions minutieuses de la structure et des unités linguistiques caractéristiques des types de textes sont le fruit de ce travail.

1.2. Les représentations dominantes de l'enseignement de la lecture et de l'écriture, y compris chez de nombreux enseignants en exercice ou en formation initiale, sont souvent diamétralement opposées au principe évoqué de diversification et aux motivations qui le fondent, marquées qu'elles sont par des pratiques scolaires déjà anciennes dont voici quelques traits particulièrement saillants.

La caractéristique sans doute la plus importante du point de vue qui nous intéresse ici est le nombre restreint ainsi que la forme et la fonction très scolaire des genres de textes travaillés en classe. La lourde dominance du fameux triptyque description – narration – dissertation exclut de fait tous les textes non littéraires qui servent à convaincre, à informer, à se rappeler, etc. Au cours des décennies, les genres scolaires sont devenus des objets si évidents et si prégnants qu'ils empêchent et rendent superflue toute réflexion sur la tâche langagière qu'on impose aux élèves quand on leur demande d'écrire un texte. La situation caricaturale n'est pas encore si rare où le maître met au tableau noir « La tempête » ou « La violence par rapport à soi et aux autres » pour faire produire un texte.

Pour la lecture, on constate une limitation analogue, bien que des brèches plus importantes apparaissent dans le canon scolaire classique. On note une centration sur des textes de fiction, avec une nette prédominance d'une certaine littérature. Rappelons à ce propos les recherches édifiantes qui montrent que Duhamel est le grand auteur scolaire de l'après-guerre et que, dans les années soixante-dix, on trouve en

tête de liste Troyat, Pagnol et Giono, avec essentiellement des oeuvres décrivant la vie rurale.

Ces limitations ont des causes diverses, maintes fois analysées : lors de l'unification des programmes au début du siècle, l'école des enfants du peuple s'aligne sur celle des notables, d'où l'abandon des textes dits utilitaires au profit de la dominance absolue du littéraire ; la fonction représentationnelle prédomine dans les conceptions de la langue et ceci rend inutile toute réflexion sur la situation de communication et les fonctions d'un texte ; rappelons-nous le fameux « ce qui se conçoit bien s'énonce clairement », cité d'innombrables fois ; le caractère « désincarné », décontextualisé des textes scolaires facilite une vision normative de la langue et se trouve en syntonie avec une approche grammaticale purement phrastique.

1.3. Un aspect important de la formation des enseignants consiste dès lors à transformer les représentations de l'écrit et de son enseignement pour faire de la notion de diversification un outil efficace, organisant les pratiques en classe. Le travail sur les démarches d'enseignement de l'écrit et sur les outils conceptuels qui les appuient modifiera inévitablement ces représentations, mais il semble nécessaire de les aborder aussi en tant que telles pour que les personnes en formation comprennent mieux la cohérence des démarches et des outils. Deux pistes semblent particulièrement prometteuses à cet égard :

– Le travail sur l'histoire des pratiques de l'enseignement de la lecture et de l'écriture, pour lesquelles il existe maintenant un corps de connaissances important, permet de comprendre que ces pratiques ne sont ni naturelles, ni immuables mais le résultat de contraintes et de décisions complexes visant des objectifs divers, parfois contradictoires. Il permet également de mieux situer les finalités des réformes entreprises depuis une vingtaine d'années.

– Sur un tout autre plan, il semble possible d'utiliser la formation comme occasion pour faire faire des expériences diversifiées d'écriture et de lecture ; écriture de textes dans le cadre de la réalisation de projets, comme outil d'analyse du processus de formation, dans le cadre d'ateliers d'écriture ; lecture de textes comme source d'information, comme objet d'étude et d'analyse, comme produits à évaluer et à comparer.

2. QUELLES DÉMARCHES PRATIQUER ?

Pour réaliser la diversification en classe, deux principes se sont imposés dans les débats en DFLM : le premier est celui de mettre les élèves toujours dans des situations dans lesquelles la lecture et l'écriture sont réalisées en tant qu'activités langagières dans toute leur complexité ; l'autre, qui lui répond, d'outiller l'élève pour maîtriser ces situations. J'appelle le premier « travail en projet » et l'autre « élaboration de séquences didactiques ». Apprendre à définir des projets et à élaborer des séquences

didactiques constitue le noyau dur de la formation pour l'enseignement du français. Je ferai quelques propositions sur cet apprentissage en fin de chapitre.

2.1. Lire et écrire devrait toujours se faire « pour de vrai » à l'école, c'est-à-dire avoir un sens pour l'élève dans une situation clairement définie qui circonscrit une tâche langagière précise à résoudre ; ou autrement dit encore : apprendre à lire et à écrire devrait toujours se faire à propos de véritables activités langagières. Cela signifie pour la lecture : passer directement au sens de l'écrit ; lire des textes divers avec des besoins divers : pour le plaisir, pour s'informer, pour apprendre, pour rédiger un texte. Cela signifie pour l'écriture : savoir pour qui, pour quoi et sur quoi on écrit. Cela signifie finalement : lier constamment lecture et écriture ; pas de lecture sans écriture (travail sur les textes ; écriture après lecture) et pas d'écriture sans lecture (observation de textes ; élaboration de contenus). C'est ce que j'appelle, avec d'autres, **travailler en projet**. On peut schématiquement distinguer trois types de projets : ceux qui prennent la classe comme lieu de communication ; ceux qui dépassent le cadre de la classe et de l'école ; ceux qui visent directement à l'appropriation ou au développement d'une activité langagière peu ou pas maîtrisée.

Deux problèmes didactiques redoutables se posent pour l'élaboration de projets.

Le premier concerne la **définition précise de situations d'écriture et de lecture** : quel est le but du texte ? à qui s'adresse-t-il ? dans quel contexte social est-il produit ou lu ? en tant que qui l'élève doit-il produire ou lire le texte ? de quoi parle le texte ? Donner des réponses à ces questions dans les consignes proposées aux élèves ou élaborées avec eux amène à formuler des hypothèses précises quant au comportement attendu lors de la lecture ou quant à la forme et au contenu des textes à produire. Veut-on écrire une narration fictive, un fait divers, un récit autobiographique, un conte, un récit historique ? Le texte informatif s'adresse-t-il à un public d'enfants plus jeunes, à un public tout venant, à des camarades du même âge ? Doit-on écrire un texte argumentatif polémique ou neutre ? Pour ne pas tomber dans le travers de situations par trop scolaires et pour éviter des représentations préconçues fausses des textes attendus, mais aussi pour travailler avec des élèves sur un matériau qui peut leur fournir des indications précieuses pour leur rédactions, il est toujours nécessaire de se référer aux écrits sociaux, produits dans des situations de plein exercice d'une compétence censée acquise.

Le deuxième problème peut être formulé comme suit : le principe de diversification étant acquis, **comment organiser la diversification** dans le cursus scolaire ? Quelles activités choisir ? Quels types de textes travailler ? Il faut avouer que les réponses à ces questions sont encore très partielles, même si, dans les débats, on invoque le principe de représentativité ou de typicité pour justifier les choix ; ou que l'on exige la réalisation d'une progression. Un vaste champ de recherche est ouvert en DFLM pour trouver des solutions à ce problème.

2.2. Pour développer les capacités des élèves à réaliser la ou les activités langagières engendrées par le projet, on analysera, travaillera et exercera avec eux, dans une

séquence didactique, certaines des opérations langagières constitutives de l'activité. L'élaboration d'une séquence comporte trois aspects en réalité inextricablement liés : l'analyse de la tâche langagière en fonction des capacités des élèves et la définition des objectifs qui en découle ; le choix d'aides pour construire ou développer les opérations langagières nécessaires à la réalisation de l'activité ; l'évaluation formative continue de processus d'apprentissage en fonction des buts poursuivis.

2.2.1. Le premier aspect est celui de l'**analyse de la tâche langagière** à résoudre – écrire un texte d'un certain type ; lire un texte dans un certain but – et des difficultés des élèves face à cette tâche. Cette analyse débouche sur la définition des **objectifs** de la séquence, qui constitueront également les critères d'évaluation des élèves. Inutile de souligner ici l'importance de réduire le nombre d'objectifs poursuivis. Sur la base de nombreuses recherches, en psychologie, en linguistique et en sémiotique notamment, la DFLM a développé des outils pour une analyse approfondie des tâches langagières et des difficultés des apprenants. A titre d'exemple, regardons de manière plus détaillée les principes qui président à l'analyse d'une tâche d'écriture. On peut distinguer à ce propos trois niveaux principaux d'opérations langagières.

Le premier niveau a trait à la représentation de la situation de communication et au choix des types de textes les plus appropriés pour y répondre. Une bonne définition de la situation dans la consigne n'est, de loin, pas suffisante pour que l'élève se construise des points de repères qui l'orientent ensuite dans l'élaboration de son texte. Il faut que l'élève développe des connaissances précises sur les lieux sociaux et institutionnels dans lesquels il intervient, qu'il se fasse une image exacte du destinataire, de son statut, de ses connaissances, de ses besoins et désir, et qu'il définisse, en fonction du but qu'il veut atteindre, des stratégies efficaces.

Le deuxième niveau regroupe les opérations de planification du texte, pour lesquelles on peut distinguer deux dimensions essentielles : trouver et choisir des contenus ; les organiser et les structurer pour la communication. Pour la première, il s'agit de construire avec les élèves des méthodes pour élaborer des contenus, qui diffèrent bien évidemment en fonction des types de textes : techniques de créativité, recherche systématique d'informations éventuellement dans une perspective transdisciplinaires, discussions et débats, pour ne citer que les plus importantes. En ce qui concerne l'autre dimension, il s'agit de définir les superstructures et les plans de textes les plus appropriés pour la situation de communication en question. Pour un texte narratif, par exemple, on peut recourir à une simple superstructure narrative dans un petit conte ; ou à l'anticipation de l'événement essentiel dans un fait divers ; ou encore au développement de la situation initiale dans un récit historique, etc.

A un niveau plus local, on observera des opérations de lexicalisation et de textualisation : utiliser un vocabulaire approprié ; maîtriser le système des temps du verbe en fonction des exigences communicatives ; manier des techniques d'introduction d'éléments nouveaux et de reprise d'éléments déjà introduits dans le texte ; utiliser des organisateurs textuels pour connecter les phrases, enchaîner des parties de texte et segmenter le texte ; modaliser, nuancer ou clarifier son propre discours par des adverbes, des reformulations locales, des expressions de prise de distance.

A ces trois niveaux peuvent s'en ajouter d'autres concernant le contrôle de l'orthographe et les opérations grapho-motrices.

2.2.2. L'analyse de la tâche est un préalable indispensable pour connaître les difficultés spécifiques qu'affrontent les élèves et pour élaborer avec eux des outils qui leur permettront de mieux régler et contrôler leur activité langagière. Encore faut-il construire et développer les opérations langagières impliquées dans l'activité en jeu. La didactique a développé à ce propos un arsenal très diversifié d'activités et d'exercices qui enrichissent considérablement le travail en classe. Pour l'enseignement de l'écriture, on peut distinguer trois grandes catégories. Il y a tout d'abord des **activités d'observation et d'analyse** de textes, que ce soient des écrits sociaux ou des textes d'élèves. Mentionnons ici à titre d'exemple le tri de textes ou l'observation des textes logatomiques pour développer la représentation de la situation de communication, pour analyser la structure des textes, pour comparer les formes linguistiques, pour observer différents modes de réalisation d'une même tâche langagière, etc. Il y a ensuite des **tâches simplifiées d'écriture** : remettre un texte en ordre sur la base d'indices divers ; transformer des textes en fonction d'exigences communicationnelles nouvelles ; reconstituer un texte ; réviser un texte en fonction de critères bien définis. Il y a finalement des **exercices grammaticaux et de vocabulaire** en lien avec l'activité langagière étudiée. Tout en incluant d'autres aspects, la séquence didactique fonctionne donc aussi comme un véritable lieu d'intégration des différentes sous-disciplines de l'enseignement du français, traditionnellement séparées.

Les activités de ces catégories peuvent bien entendu être combinées. Prenons l'exemple du groupe détaché (« *Située au centre de la vieille ville, la cathédrale, construite entre 1160 et 1230...* »). Les élèves observent la fréquence de cette structure dans un type de textes donné, mettons dans des guides touristiques ou dans des résumés incitatifs de roman. Suit une analyse grammaticale de la structure comme suite du verbe *être*, avec déplacement et effacement, et des exercices de construction de la structure étudiée. Ce savoir-faire est ensuite investi dans des tâches simplifiées d'écriture, par exemple dans une révision de texte.

Toutes ces activités reposent, d'une manière ou d'une autre, sur l'élaboration et l'utilisation d'expressions métalinguistiques. Cet aspect étant développé dans la prochaine intervention de J.L. Chiss, je me contente de préciser le lieu où elles se situent dans la démarche d'enseignement de la lecture et de l'écriture.

2.2.3. Le bon déroulement d'une séquence présuppose une **évaluation formative continue des apprentissages** en fonction des objectifs et critères définis. Elle se réalise notamment par la mise en pratique des acquis dans des activités telles que, d'un côté, la révision, la réécriture, l'écriture d'autres textes de même type ; ou, de l'autre, la relecture d'un texte, la lecture d'autres textes. Il est important de souligner ici que cette évaluation se fait toujours en fonction de **critères explicites dont disposent les élèves** et qui ont en général été développés et formulés en collaboration avec eux.

2.3. Si l'on aborde maintenant le problème des démarches du point de vue de la formation des enseignants, on peut dire qu'il s'agit en fait d'élaborer avec eux un **nouveau « modèle » de l'enseignement du français**, ou pour le dire plus traditionnellement, une nouvelle méthodologie qui remplace les pratiques habituelles classiques et qui fonctionne comme un guide organisant le travail en classe. On aura compris que cette méthodologie est « générative », c'est-à-dire contient des procédés pour construire des séquences en fonction des besoins d'une classe particulière à un moment particulier. L'enseignant doit devenir capable de proposer des tâches langagières précises, de faire des hypothèses sur la forme des textes attendus, d'analyser les difficultés des élèves dans la tâche proposée et de choisir ou de développer des activités pour aider les élèves à dépasser leurs difficultés.

Trois ensembles d'activités peuvent être envisagés pour s'approprier et développer cette nouvelle méthodologie. Le premier ensemble constitue une phase de **problématisation** et porte sur les comportements et les produits des élèves en classe : analyse de textes d'élèves ; observation des difficultés de lecture ; étude des consignes et de leurs effets sur la lecture et l'écriture ; analyse de la correction de textes.

Le deuxième ensemble propose des **pistes** pour résoudre les problèmes : étude de séquences réalisées en classe ; analyse des effets obtenus, par l'observation des comportements et des produits des élèves ; élaboration et critique d'exercices ponctuels (aides à l'écriture et à la lecture) dans des situations de micro-enseignement. Ces deux ensembles débouchent sur l'**élaboration et la réalisation de séquences** didactiques avec observation des effets sur le comportement et les produits des élèves. C'est là une démarche de recherche didactique proprement dite, qui fait partie intégrante de la formation des enseignants.

3. LES OUTILS CONCEPTUELS

La description des démarches aura montré que les futurs enseignants ont besoin d'outils conceptuels relativement complexes pour procéder à l'analyse des tâches langagières et des difficultés des élèves. On se trouve donc face à l'inévitable problème du rapport entre théorie et pratique. Comment l'affronter ?

3.1. Le mode même d'interaction entre didactique et sciences de référence est le meilleur garant pour une articulation efficace entre théorie et pratique. En didactique de la lecture et de l'écriture, et en DFLM en général, les sciences de référence et les théories ou modèles à l'intérieur de chacune d'elles sont multiples, et le travail du didacticien consiste donc d'une part à **opérer un choix** parmi l'ensemble des possibles en fonction de critères de pertinence pour l'enseignement/apprentissage et d'autre part à « **solidariser** » les **différents apports** pour en former un objet didactique cohérent. En DFLM, cette solidarisation se construit pour l'instant par îlots autour de l'analyse approfondie de pratiques langagières dont l'acquisition semble nécessaire pour les élèves. Nous pensons ici aux travaux sur la production de différents types de texte (narratif, explicatif, argumentatif, descriptif) ou genres (résumé incitatif,

roman d'aventures, recette de cuisine) dans une perspective qui unit en général lecture et écriture.

Prenons l'exemple d'une séquence où de tels choix sont opérés dans le cadre d'une activité langagière particulière, à savoir la production d'une nouvelle de science-fiction, et où, par là-même, un effet de solidarisation des apports théoriques hétéroclites se crée. Dans la trame de préparation de cette séquence, on trouve tout d'abord des outils conceptuels empruntés à un modèle psychologique théorisant d'une part le rapport contexte/texte (destinataire, but, énonciateur, enjeu, objet de la communication) et d'autre part le choix, parmi d'autres possibles, d'un type de texte particulier : la nouvelle. La structure du texte est décrite à l'aide du concept de superstructure, issu de la linguistique textuelle. On trouve ensuite des éléments de grammaire textuelle (relations anaphoriques ; fonctionnement des connecteurs), de théorie de l'énonciation (choix des pronoms ; système des temps ; changement récit/dialogue) et de grammaire phrastique ou de morphosyntaxe (expansion et réduction du groupe nominal ; préfixe et suffixes dans le vocabulaire ; formes du passé simple).

3.2. Ce mode de constitution des savoirs didactiques a des avantages non négligeables pour la formation des enseignants et en définit la structure des contenus. Il ne s'agit pas de s'approprier de manière abstraite des savoirs intéressants pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture, mais des outils conceptuels choisis et transformés pour être efficaces dans l'élaboration et la réalisation de séquences didactiques. Pareille appropriation se fera donc en interaction très étroite avec le travail sur ces séquences.

C'est ainsi que les enseignants pourront se constituer un **stock de connaissances** aussi bien sur le fonctionnement des textes que sur les processus psychologiques à l'oeuvre chez les apprenants lors de la lecture et de l'écriture. Le premier aspect étant l'objet de la prochaine intervention, je ne ferai ici que quelques remarques sur le deuxième. Très schématiquement, il semble nécessaire que les enseignants aient des connaissances dans trois domaines :

- les opérations langagières de production et de compréhension de textes, qui font l'objet d'un travail approfondi dans les séquences didactiques;
- l'ontogenèse du langage écrit, qui permet de comprendre la signification de certains comportements à première vue insuffisants ou aberrants ;
- les représentations sociales de l'écrit, qui font souvent obstacle à son appropriation.

3.3. La forme que prendra la formation sur les outils conceptuels est tout à fait classique, à savoir la lecture et la discussion de textes de référence en séminaire *ad hoc* et des interventions magistrales résumant l'état de la question dans un domaine donné.

REMARQUE POUR CONCLURE

De très nombreux problèmes restent ouverts ; j'en ai mentionné quelques-uns au passage et je pourrais en évoquer bien d'autres encore. Il est cependant indubitable que le niveau de réflexion atteint en DFLM fait que cette discipline constitue un apport tout à fait indispensable à une formation efficace des enseignants.