
Les didactiques disciplinaires : un calembour ?

Marc Weisser

*LISEC – EA 2310
Université de Haute-Alsace
CUFEF – 17, rue A. Werner
F – 68093 MULHOUSE
Marc.Weisser@uha.fr*

RÉSUMÉ. Cette communication vise à interroger les relations entre didactique et pédagogie, sous l'angle de la discipline. Cette dernière est comprise ici selon ses deux acceptions principales : matière à enseigner, relation à la loi. Les didactiques, sous couvert de mise au point de dispositifs efficaces, ne sont-elles pas également une façon d'éviter que la question des rapports à autrui, éventuellement conflictuels, n'apparaisse au grand jour ? Elles devraient dans ce cas s'accompagner d'une approche plus pédagogique, plus politique pour tout dire, seule à même de thématiser l'évolution des positions des apprenants, par rapport au savoir, mais aussi face à l'enseignant.

MOTS-CLÉS : pédagogie ; didactique ; topogénèse ; chronogénèse.

1. Didactique et / ou Pédagogie : rivalité ? identité ? complémentarité ?

Cette communication se place au carrefour de deux approches, l'une didactique, l'autre pédagogique. Yves Reuter, interviewé récemment par la revue Sciences Humaines, reconnaissait que la mise en œuvre du Mode de Travail Pédagogique Freinet à l'école de Mons en Baroeul « brouille les repères de ce qu'historiens et sociologues appellent forme scolaire. Point de traditionnel découpage disciplinaire dans l'emploi du temps » (2007). L'abandon d'une répartition *a priori* des horaires consacrés aux différentes matières, l'abandon en fait du cours dispensé en commun à toute une classe, rendent-ils caduques les avancées des didactiques ? Au contraire, l'autonomisation des élèves ne renforce-t-elle pas l'efficacité des moments didactiques ? Quelles sont les relations qui se tissent entre les situations problèmes résultant de l'ingénierie didactique et les institutions mises en place par un dispositif pédagogique aussi structuré que l'est par exemple la Classe Coopérative ?

Je n'aborderai ces questions que sous un seul angle, celui de la présence / absence du professeur dans certaines phases des séquences d'apprentissage. A quoi correspond au juste cette mise en retrait du maître quand les apprenants débattent, émettent des hypothèses, valident des résultats ? Quelle influence cet enseignant qui se refuse à enseigner a-t-il sur ses élèves ? Guy Brousseau, dans l'un des textes fondateurs de la Théorie des situations didactiques (1986 / 1998), pointe deux formes locales de ce paradoxe. Celui du comédien tout d'abord : comment l'enseignant, sachant où il veut en arriver, quel savoir il désire faire (re) découvrir, peut-il en même temps rester spectateur de ses élèves et ainsi adapter son propre jeu ? Celui ensuite de l'enchaînement dévolution – institutionnalisation : comment dans un premier temps donner la main à la classe pour explorer une situation didactique, et la reprendre ensuite quand il s'agit de reconnaître un statut aux savoirs produits, de les légitimer ?

Pour Yves Bertrand et Jean Houssaye (1995), « didactique et pédagogie sont une seule et même chose, désignent un même réalité » et les dissensions qui apparaissent ne résultent que d'une « querelle de mots et défense des territoires institutionnels ». Le triangle pédagogique et le triangle didactique coïncideraient exactement. Mais la qualité même d'une ingénierie didactique ne contribue-t-elle pas à sceller aux yeux des élèves les relations d'autorité et de pouvoir auxquelles ils participent pourtant ? Si comme nous le dit Brousseau, l'apprenant a besoin de l'étayage de l'enseignant pour identifier lesquelles de ses découvertes correspondent à des savoirs à stabiliser, l'élucidation des rapports entre les personnes ne requiert-elle pas elle aussi une intervention magistrale ? D'où l'intitulé de ma contribution : les didactiques ne seraient-elles pas disciplinaires à double titre ? D'une part, classiquement, en ce qu'elles relèvent chacune d'une épistémologie ou de pratiques sociales de référence propres. Mais aussi, d'autre part, en ce qu'un dispositif d'apprentissage mûrement réfléchi permet d'éviter que n'apparaissent des problèmes de discipline, au sens de maintien de l'ordre cette fois. L'ingénierie empêcherait alors de travailler réellement le rapport à la Loi, les tensions entre l'institué et

l'instituant. La seule didactique ne suffirait pas dans ces conditions à satisfaire un projet réellement éducatif, c'est-à-dire visant à la fois connaissances et socialisation.

Je développerai mon propos en trois temps. Je commencerai par présenter quelques moments d'interactions maîtres / élèves prélevés dans des séquences d'apprentissage inspirées par les didactiques disciplinaires. Je préciserai ensuite les rôles de chacun des protagonistes s'agissant de sa position par rapport au savoir en train d'être produit, à travers notamment la gestion de l'avancée du temps didactique. Je reprendrai enfin ces situations à la lumière de la pensée pédagogique : les propositions de Rousseau et de Houssaye nous serviront de pierre de touche, de révélateur de ce qui se passe dans ces classes.

2. Corpus : des débats heuristiques

Pour Bernard Schneuwly (2005), une didactique associe trois pôles : les objets d'enseignement / apprentissage et leurs différentes formes au cours du temps, les élèves et leurs activités d'apprentissage, les maîtres à travers leur formation et leur expérience. Jean-François Halté (1992) place la didactique à l'intérieur du triangle ainsi formé, contrairement au modèle de Houssaye (1988) qui fonctionne selon le principe du tiers exclu : le processus Apprendre privilégie l'axe Elève – Savoir, le Professeur « fait le mort ». Yves Lenoir (1996), très proche de Brousseau et de sa théorie des jeux, affine le schéma en proposant une double médiation : cognitive entre Elève et Savoir, didactique entre la précédente et le Maître.

C'est donc bien la position de l'enseignant qui fait débat : est-il à égalité avec les deux autres sommets du triangle, est-il exclu de la relation préférentielle, est-il dans une position surplombante ?

Le corpus qui sert de support à cette communication a été analysé dans le détail par ailleurs (Weisser 2000, 2003, 2004a, 2007). Il est composé de moments de discussion heuristique, c'est-à-dire ayant vocation à modifier le statut épistémique des positions énoncées, discussions prélevées à l'occasion de séquences de sciences physiques (la matérialité de l'air) ou de lecture (l'interprétation de textes de fiction), en Cycle III. Comment peut-on y caractériser les interventions de l'enseignant ?

Certains de ses énoncés se bornent à renvoyer la responsabilité du dit à l'élève locuteur, indiquant dans le même mouvement une bonne réception du message, sans aucune évaluation de son contenu :

Morgan : « L'eau montera. Dans l'entonnoir. Et après, elle descendra. Elle passera d'abord dans l'entonnoir, et après dans la bouteille. »

Enseignant : « Voilà. Alors, je répète : Morgan a dit : si on verse beaucoup d'eau, ça va remplir l'entonnoir, donc l'eau va monter dans l'entonnoir. Et après, l'eau va s'écouler dans la bouteille. »

D'autres visent à reformuler les propositions des élèves, soit littéralement, soit en apportant une assistance lexicale ou syntaxique :

Jessica : « Ben quand on ira sous l'eau, il y aura de l'air qui va monter, puisqu'il y aura de la pression .»

Enseignant : « Oui : l'eau va monter ... »

(...)

Hélène : « L'eau, elle monte et puis euh ... et après euh ... elle pousse l'air et puis après, ça va au ballon. »

Enseignant : « Ca fait gonfler le ballon. Bien ... »

(...)

Julie : « Moi, je pense qu'au début, elle croyait que les couleurs d'Arlequin, c'était des vraies, je pense. Ca la changeait, parce qu'avec Pierrot, elle avait que du noir. Elle aimait bien. »

Enseignant : « Colombine aimait bien, parce que ça la changeait de ce qu'elle connaissait d'habitude. »

Ces interventions de l'enseignant ne portent donc pas à proprement parler sur le contenu propositionnel des énoncés échangés, mais plutôt sur le fonctionnement de l'interaction. C'est la médiation didactique qui est ainsi mise en œuvre, favorisant la médiation cognitive Elève - Objet de savoir, en ce qu'elle renvoie les propositions de l'un à l'ensemble de ses pairs, sous des formes moins ambiguës, plus explicites. Les maîtres définit de la sorte les règles constitutives du jeu, nécessaires pour s'y intégrer, et laisse au groupe classe le soin de s'accorder sur les règles stratégiques, celles qui permettent de bien jouer.

D'autres énoncés magistraux touchent cependant plus directement au processus de construction du savoir. Rien que par la désignation du *next speaker*, l'enseignant peut intervenir sur le contenu de ce qui sera dit, influençant de la sorte la thématization prochaine. Il peut également focaliser l'attention des énonciateurs sur un élément plus prometteur que d'autres dans leur discours et les pousser à approfondir leur réflexion :

Morgan : « Moi, je suis un peu d'accord avec Dimitri : c'est parce que ... quand on va le plonger, il y aura un peu d'eau qui va monter, mais le buvard, il sera sec, parce que il restera un peu de ... il y aura pas toute l'eau qui sera montée jusqu'au buvard. »

Enseignant : « Oui, il restera encore un peu de ... »

Morgan : « Un peu de ... d'air, enfin, ... ouais. »

Il peut rappeler ou faire rappeler des thématizations anciennes pour mettre en lumière des contradictions latentes :

Jessica : « En fait, quand on va mettre de l'eau, l'eau va monter dans le ballon, et il va gonfler. »

Enseignant : « Oui, mais tu as entendu qu'il y a deux idées différentes. Tu as entendu les deux idées qu'on a pour l'instant ? »

Jessica : « Oui. L'eau, elle va monter dans le ballon. Et la deuxième, comme pour le gobelet. »

Enseignant : « Oui. Est-ce que quelqu'un peut nous redire encore une fois les deux idées que nous avons en ce moment ? Les deux idées différentes que nous avons en ce moment ? »

Hélène : « Eh ben que ... la première, que l'eau, elle va dans le ballon, et ça le fait gonfler. La deuxième, que l'eau, elle pousse l'air, et que ça fait gonfler la ... le ... elle pousse l'air vers le ballon, puis ça fait gonfler le ballon. »

En retraçant périodiquement le scénario conversationnel, il provoque des dénivellations, ici par découverte du point commun aux trois expériences envisagées, qui est justement le savoir visé (matérialité de l'air) :

Enseignant : « Dites-moi : tout à l'heure, certains ont dit que l'expérience avec le ballon et la bouteille ressemblait, un petit peu, à celle avec le buvard et le gobelet. Et cette troisième expérience, qu'est-ce qu'elle vient faire là ? »

Teddy : « Rien. »

Alexis : « C'est une intruse. » (*sic*)

Anthony : « Non, c'est un peu pareil que les deux autres parce que euh ... par exemple là maintenant, il peut y avoir de l'air dans la bouteille. »

Il va enfin marquer des achèvements en proposant la clôture de certaines thématiques suffisamment explorées :

Enseignant : « A cause d'une bulle. [reformulation du dernier tour de parole Elève] D'accord. [marqueur de clôture] Alors maintenant, parlons de la deuxième expérience. [marqueur d'ouverture, changement thématique] »

(...)

Enseignant : « Ca fait gonfler le ballon. [reformulation] Bien. [clôture] Troisième expérience : voilà, j'ai une petite bouteille, ... [ouverture] »

(...)

Enseignant : « Eh bien, écoutez, je crois que nous avons bien compris ce que vous aviez essayé de deviner comme résultats. Donc maintenant, c'est le moment de faire les expériences. » [clôture de l'interaction dans son ensemble]

L'enseignant adapte ainsi le déroulement du débat à ce que prévoit son ingénierie didactique. Localement, par la succession maîtrisée des thématiques, il est le pivot des trilogues : une coalition d'élèves qui s'accordent sur une hypothèse explicative des phénomènes physiques envisagés est mise en position discursive haute (L1) quand il (L2) lui donne la parole. Le restant de la classe (L3) est le récepteur ratifié de son message ; en son sein existent d'autres coalitions qui exprimeront ensuite leur position (L1), source des controverses à venir. Globalement, c'est lui aussi qui assure l'enchaînement des phases de la séquence d'apprentissage, comme dans le dernier énoncé cité : passage du débat de problématisation à la manipulation expérimentale, puis au débat de preuve, et enfin à la stabilisation du savoir lors de l'institutionnalisation.

3. Analyse didactique : topogénèse et chronogénèse

Comment ces attitudes magistrales sont-elles interprétées par les didactiques ? Je choisis l'approche proposée par la didactique comparée, qui emprunte une partie de son réseau conceptuel à celle des mathématiques (Mercier, Schubauer-Leoni, Sensevy 2002).

La première série d'interventions du maître (accuser réception, reformuler) relève de la topogénèse. Cette dernière est définie comme l'évolution des positions adoptées par les élèves et leur professeur tout au long du processus d'enseignement / apprentissage. Dans notre exemple, l'enseignant marque simultanément sa mise en retrait au plan cognitif et sa volonté d'assurer la rotation des places discursives hautes parmi le groupe des apprenants. En agissant de la sorte, il cherche à attribuer à chacun un statut de locuteur reconnu ; il cherche également à ce que cette position préférentielle soit ratifiée par l'ensemble de la classe constituée en communauté discursive (Bernié 2002), à commencer par l'élève concerné lui-même. La dévolution des moments didactiques est à ce prix.

Le second échantillon recueilli auprès de l'enseignant (focaliser l'attention, pointer des contradictions, susciter des dénivellations généralisantes ou spécifiantes, assurer les opérations d'ouverture et de clôture) relève de manœuvres chronogénétiques, comprises comme gestion des états successifs d'un système d'objets culturels, comme conduite du temps didactique. Les infléchissements de l'interaction, le repérage des moments propices à une nouvelle thématization, la décision enfin de mettre un terme aux débats pour passer à la manipulation ou à l'institutionnalisation relèvent de décisions magistrales, ou au moins de tentatives.

L'enseignant est donc très présent, même et surtout dans les phases didactiques où les élèves ont voix au chapitre. C'est finalement dans ces moments-là qu'il s'ingénie le plus à prévoir les réactions de sa classe : il ne sait pas qui exactement présentera telle proposition intéressante, mais il va s'appliquer à ce qu'elle apparaisse au fil de la discussion. Et quand il en aura repéré l'occurrence, il va tâcher de la constituer en préoccupation partagée par tous les apprenants. La question que je pose n'est pas celle de la pertinence didactique d'une telle position magistrale. Ce qui m'interroge, c'est que la classe n'a pas conscience d'être ainsi dirigée : « (Les élèves) oublient qu'ils sont élèves, minimisent le jeu didactique et, par induction, cheminent vers des savoirs nouveaux, visés par le maître » (Roustan et Amade-Escot 2003).

4. Critique pédagogique : le processus Apprendre

La pensée pédagogique est-elle plus apte à rendre compte de ce point aveugle des didactiques ? Michel Fabre (1997) attribue à la méthode par situation problème une filiation qui va de l'aménagement d'un milieu artificiel pour induire un apprentissage tel que Rousseau le proposait, jusqu'à la néo-directivité fondée sur une interaction de tutelle selon Bruner, en passant par l'intérêt pour l'activité de l'enfant chez Claparède.

Que préconise Rousseau (1762 / 1999) ? De bâtir autour de l'élève une situation qui par ses réactions le conduise à acquérir le savoir visé. Cela est vrai de l'épisode du jardinier pour la construction du concept de propriété, de celui du forain pour l'étude du magnétisme, de celui de la course à pied pour apprendre l'humilité et le sens du partage. Emile, éduqué seul, n'a de relations qu'avec son tuteur et les comparses de ce dernier. Même les enfants avec lesquelles il concourt sont

sélectionnés pour présenter des traits convenant aux intentions de Jean-Jacques. Et Emile ne se rend compte de rien.

De plus, Rousseau nous indique explicitement que cette ignorance n'est pas un effet secondaire, sorte de dommage collatéral dont il faudrait s'accommoder : « Que l'élève croie toujours être le maître, et que ce soit toujours vous qui le soyez. Il n'y a point d'assujettissement si parfait que celui qui garde l'apparence de la liberté ». Il s'agit pour l'éducateur d'aménager l'environnement dans lequel vit l'élève, qui « ne doit vouloir que ce que vous voulez qu'il fasse ». Le précepteur va déguiser sa volonté en nécessité physique. Emile est réduit au silence, il n'y a là rien à discuter, à négocier, ni même à interroger pour tenter de comprendre (Weisser 2004b).

Pour Houssaye (1988), « le processus Apprendre est caractérisé par une centration privilégiée sur le rapport Elève – Savoir, et un retrait relatif du professeur en tant qu'enseignant. Le rôle du Maître est de tout faire pour favoriser et constituer les sujets de la relation de base ». La tâche topogénétique indispensable réapparaît là. Le Maître du processus Apprendre est un mort efficace, qui sait que personne ne peut apprendre à la place de l'élève, qui sait qu'il faut se contenter d'aménager un dispositif puis de gérer une situation. Mais c'est un mort qui ne parle pas... Comme le dit bien Rousseau, son autorité se dissimule sous sa technicité, au détriment d'une certaine prise de responsabilité de l'élève. Il n'est plus celui qui dispose du Savoir, mais il demeure le seul à pouvoir en organiser l'apprentissage.

Cette approche par la situation problème ne suffit pas cependant à rendre compte de tout ce qui se passe entre un enseignant et ses élèves. Claire Margolinas (2005), du point de vue de la didactique des mathématiques, insiste sur ce point quand elle dit que l'observation de classes ordinaires (hors ingénierie spécifique convenue avec un chercheur) amène à reconnaître l'influence du professeur sur ce qui se passe, et « qui ne repose pas exclusivement sur des déterminants didactiques ». On ne saurait donc se limiter à un strict cadre disciplinaire. Il convient à ce propos de signaler que les différentes didactiques disciplinaires n'ont pas toutes la même position. Autant en mathématiques, c'est la situation qui est intéressante en elle-même (notions de jeu, de motivation intrinsèque chez Brousseau), autant en français langue maternelle on conçoit aussi bien des liens avec les autres disciplines qu'une diffusion des écrits produits hors de la classe. Le travail des élèves ne se limite pas dans ce dernier cas à la séquence d'apprentissage, il fait l'objet d'une communication à autrui, il est socialement valorisé. Cette même idée de partage et de reconnaissance mutuelle des acquis peut se lire dans les brevets de Freinet ou les ceintures d'Oury, attribués par la classe réunie en conseil.

On se dirige alors non seulement vers des apprentissages efficaces (discipline au sens 1), mais vers une accession à l'autonomie par la responsabilisation (discipline au sens 2). Le rapport explicite entre les deux acceptions du terme peut dans ce cas être retravaillé au sein de groupe des élèves. Autrement dit, on ne se contente plus d'institutionnaliser seulement le savoir, mais aussi les relations topogénétiques au sein de la classe.

5. Conclusion : il y a discipline(s) et discipline

La seconde loi du Triangle Pédagogique (Houssaye 1988) dit que « toute pédagogie est articulée sur la relation privilégiée entre deux des trois éléments et l'exclusion du troisième, avec qui cependant chaque élu doit maintenir des contacts ». Ce troisième « doit accepter la place du mort, ou à défaut se mettre à faire le fou ». Y aurait-il une perversité du processus Apprendre ? Le Maître, mort efficace, se doublerait-il d'un fou dangereux ? Les dispositifs didactiques, à travers leur perfection même, ne sont-ils pas de redoutables instruments pour discipliner une classe ?

Michel Develay (1997) nous rappelle que la didactique est née en réaction à la focalisation sur les relations telle qu'elle existait dans les Sciences de l'Education des années 1970. Mais l'élève n'est pas qu'un sujet épistémique, et l'on est peut-être allé trop loin dans la direction opposée. Ce même auteur assigne d'ailleurs des tâches complémentaires aux didactiques et à la pédagogie : aux premières les contenus, les savoirs, à la seconde les relations et le rapport à la loi. Le processus Apprendre ne saurait dans ce cas se limiter à recouvrir le champ didactique.

L'adidactique appartient toujours encore au didactique, l'élève y est comme en liberté surveillée. Pour palier les aspects aisément panoptiques (Foucault 1975) des dispositifs résultant de l'ingénierie, un projet proprement politique doit doubler la volonté d'instruire. Dans le cas contraire, on est fondé à se demander avec Houssaye (1988) si le processus Apprendre n'est là que pour dissimuler le processus Enseigner, et si « la récupération ne s'opère pas le plus tranquillement et le plus scientifiquement du monde ».

Mais la question est difficile. Si ce qui manque aux didactiques, c'est la dimension instituante, ce qui manque à la Classe Coopérative ou à la Pédagogie Institutionnelle, c'est l'ingénierie didactique. Le tâtonnement expérimental chez Freinet semble pouvoir fonctionner à l'identique quelle que soit la discipline visée. Ne savons depuis qu'il n'en est rien.

L'hésitation à s'engager sur le terrain des valeurs se perçoit aisément dans le champ didactique : quel statut donner à l'ingénierie ? Faut-il expérimenter le falsifiable ? le possible ? le souhaitable ? La recherche se veut-elle purement descriptive ? ou à l'inverse prescriptive ? Or l'éducation est nécessairement ordonnée à des valeurs, les pédagogies sont toutes axiologiques (Avanzini 2003). Elles combinent actions, conceptions reliées à des savoirs scientifiques, et convictions résultant de principes éducatifs (Houssaye 2003).

Les didactiques disciplinaires ne peuvent donc pas prendre en charge à elles seules tous les événements qui naissent au sein d'une classe, sous peine de devenir les instruments d'un asservissement de l'élève qui ne se dit pas. Si le savoir doit se travailler et faire l'objet de stabilisations temporaires, les relations entre apprenants, entre élèves, entre personnes doivent elles aussi être thématiques, faire l'objet de moments d'institutionnalisation. L'efficacité des outils de l'ingénierie ne doit pas nous faire oublier que l'apprentissage est fait de tensions et de ruptures, même et surtout dans le domaine des valeurs.

Bibliographie

- Avanzini, G. (2003). Scientificté, axiologie et argumentation chez les théoriciens de l'Education Nouvelle. *Revue Française de Pédagogie*, n°143, pp. 53-60.
- 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*, n°141, pp. 77-88.
- Bertrand, Y. ? Houssaye, J. (1995). Didactique et pédagogie : l'illusion de la différence. L'exemple du triangle. *Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle*, n°1, pp. 7-24.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Develay, M. (1997). Origines, malentendus et spécificités de la didactique. *Revue Française de Pédagogie*, n°120, pp. 59-66.
- Fabre, M. (1997). Pensée pédagogique et modèles philosophiques : le cas de la situation problème. *Revue Française de Pédagogie*, n°120, pp. 49-58.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris : Gallimard.
- Halté, J.F. (1992). *La didactique du français*. Paris : PUF.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang.
- Houssaye, J. (2003). Les tribulations du Bien et du Vrai en éducation. *Revue Française de Pédagogie*, n°143, pp. 69-78.
- Lenoir, Y. (1996). Médiation cognitive et médiation didactique, in C. Raisky, M. Caillot, *Au-delà des didactiques, le didactique*. Bruxelles : De Boeck, pp. 223-252.
- Margolinas, C. (2005). Essai de généalogie en didactique des mathématiques. *Revue Suisse des Sciences de l'Education*, n°3, pp. 343-360.
- Mercier, A., Schubauer-Leoni, M.L., Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée. *Revue Française de Pédagogie*, n°141, pp. 5-16
- Reuter, Y. (2007). Enquête sur les pédagogies alternatives. *Sciences Humaines*, n°179, pp. 24-30.
- Rousseau, J.J. (1762 / 1999). *Emile, ou De l'éducation*. Paris : Garnier
- Roustan, C., Amade-Escot, C. (2003). Une analyse didactique en terme de milieu pour l'étude : approche spécifique à l'EPS et dialectique de la co-construction. *Revue Suisse des Sciences de l'Education*, n°3, pp. 481-504.
- Schneuwly, B. (2005). Diskussion. *Revue Suisse des Sciences de l'Education*, n°3, pp. 453-465.
- Weisser, M. (2000). La négociation du sens d'un texte fictionnel : étude de l'intercompréhension au sein du groupe classe, *Degrés*, n°102 - 103, pp. i1-i27.
- Weisser, M. (2003). La gestion didactique des situations d'argumentation orale. *Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle*, n°36/3, pp. 49-76.

Weisser, M. (2004a). Apprendre la tolérance grâce au texte littéraire : de la compréhension littérale à l'interprétation axiologique. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, Vol. 9, n°1, pp. 121-134.

Weisser, M. (2004b). Langage et apprentissages dans l'*Emile* de Jean-Jacques Rousseau. *Penser l'Education*, n°15, pp. 103-121.

Weisser, M. (2007, à paraître). Le savoir, facteur de médiation entre les protagonistes de la relation didactique, in E. Prairat (dir.), *La médiation en questions. Théorisations, problématiques, usages*. Nancy : Presses Universitaires.