

**Appel à article**  
***Le français aujourd'hui* n° 232 (mars 2026)**  
**« La formation linguistique des enseignants »**  
**Coordonné par Tatiana TAOUS & Marie-Laure ELALOUF**

Pour ce nouveau dossier relatif à la composante « étude de la langue » de la revue *Le français aujourd'hui*, nous invitons les contributeurs à orienter la réflexion sur la formation linguistique des enseignants des premier et second degrés, comme du supérieur. Après avoir travaillé sur les représentations que les acteurs de l'éducation ont de la grammaire (FA 211), sur les notions grammaticales particulièrement problématiques – et, de ce fait, hors-cadre (FA 214) – et, enfin, sur la possible émergence d'un enseignement de la grammaire qui serait plus critique que prescriptif, et qui réinterrogerait les questions de norme (FA 225), la revue propose un nouveau dossier tourné vers les enseignants en formation initiale ou continue : leurs parcours, leurs besoins, leurs attentes dans une période de forte incertitude institutionnelle. Nous supposons en effet que les représentations que les enseignants ont de la langue et de ses fonctionnements prennent leur source dans l'enseignement linguistique qu'ils ont pu eux-mêmes recevoir et qu'elles peuvent informer leur manière de concevoir leur enseignement grammatical et lexical, ainsi que les apprentissages de l'oral et de l'écrit, qui mobilisent toutes des habiletés linguistiques. Mais ce n'est pas l'unique hypothèse : il est tout à fait envisageable qu'une formation linguistique ayant intégré aussi les questions de la variation et les problématiques psycho- et sociolinguistiques n'ait eu que peu d'effet sur certains enseignants...

... soit que la formation linguistique, limitée à une démarche descriptive, ne les ait pas invités à réfléchir à une typologie des grammaires (Petiot 2000) qui leur aurait permis de dépasser l'approche prescriptive, toujours très tenace ;

... soit que les problèmes de gestion de classe et des élèves (pour les enseignants novices) ou les contraintes de l'institution (pour les enseignants expérimentés) les aient conduits à donner l'avantage aux préoccupations plus expressément pratiques et à rechercher des modèles directement exploitables, indice que la formation en linguistique ne leur a peut-être pas fourni des pistes pour explorer la didactisation des savoirs linguistiques et envisager la transposition didactique de ces savoirs en connaissances enseignables.

Mais il serait restreint de n'appréhender la formation linguistique des enseignants qu'en termes d'organisation pédagogique opposés à des contenus censément transposables. Dès les années 1970, le « mouvement de professionnalisation de la profession enseignante dont l'exercice implique des qualifications plus élevées dans un système fortement complexifié » (Schneuwly 2004 : 50) a légitimé, à partir du corpus de savoirs disciplinaires, les dimensions psycho-socio-cognitives de l'apprentissage et l'intervention didactique. Dans cette perspective, les enseignants actuels ont-ils reçu une formation linguistique les préparant à anticiper les notions linguistiques problématiques et les aidant à les penser dans un enseignement réfléchi et critique, mais également plus transversal de la discipline *français* ? Plus spécifiquement, les enseignants du second degré sont-ils actuellement en mesure de tirer profit des apports de la diachronie et, par exemple, des séances de phonétique historique pour rendre compte de graphies aberrantes, tant en situation d'encodage que de décodage du point de vue des élèves ? De leur côté, les enseignants du primaire ont-ils reçu en formation de linguistique générale une initiation à la perspective multilinguistique, incontournable pour leur permettre d'intégrer la diversité des langues de la classe ? Ces questionnements sont d'autant plus cruciaux que la réflexion sur le langage et la langue commence dès les premiers cycles (Brigaudiot dans Elalouf, éd., 1998 : 72 ; Aeby Daghe, Boiron & De Croix, eds, 2024), se poursuit au lycée (Agut & Brissaud 2024) et rayonne bien au-delà de l'étude de la langue à proprement parler.

### **La formation linguistique des enseignants : une réflexion relativement ancienne**

Avant même que ne se posent concrètement les questions de formation des enseignants, l'intérêt suscité par leur formation linguistique était déjà bel et bien présent, et l'on peut grossièrement isoler quatre moments.

Le premier apparaît à la fin du XIX<sup>e</sup> et au début du XX<sup>e</sup> siècle, lorsque des linguistes comme Ferdinand Brunot (Brunot 1915-1917) ou Marcel Cohen (Boutet 2024) ont d'emblée saisi les enjeux de la formation dans la diffusion de la langue française, mais surtout, dans la discussion et dans l'affinage des faits linguistiques : s'interroger sur la manière de transmettre telle notion linguistique conduit irrémédiablement à chercher des

« faits » (Cohen 1908, 1912, 1928 ; Boutet 2009) ou données linguistiques rendant compte du phénomène ; et c'est cette recherche de faits parfois péniblement recueillis qui vient préciser les contours de la notion, en montrant toute la complexité et la richesse. Or, les difficultés d'acquisition ont pu être appréhendées comme une porte d'entrée permettant d'enrichir la linguistique et les sciences du langage plus généralement. La formation des enseignants et les conférences données à destination du corps enseignant par ces linguistes du début du siècle dernier a pu constituer le terrain d'essai des futures sciences didactiques. On retrouve ainsi chez F. Brunot (1915-1917) les mêmes zones d'observation que celles catégorisées par B. Schneuwly (2004) bien des décennies plus tard, et qui intéressent de fait les sciences didactiques : en termes de « contenus », la consultation et le commentaire critique des programmes officiels d'enseignement ; en termes de « moyens », l'analyse réfléchie des manuels et méthodes de lecture ; en termes de « faits », les productions des élèves et l'usage du français dans toute son hétérogénéité constitutive.

Le deuxième moment correspond aux relais pris par les politiques publiques dans la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle : création des Écoles normales nationales d'apprentissage (ÉNNA) pour les maîtres de l'enseignement professionnels, des Centres pédagogiques régionaux (CPR) pour les enseignants du secondaire (Elalouf 2023 : 64), conventions avec les universités pour la formation des instituteurs et la reprise d'étude des Professeurs d'enseignement général de collège (PEGC) – voir, notamment le rapport Chevalier de 1985, les ouvrages de Bouix-Leeman (1993) sur la grammaire et de Meleuc & Fauchart (1999) sur la conjugaison des verbes –, soutien au développement des recherches de l'INRP associant enseignants, formateurs et chercheurs en linguistique qui irriguent la formation continue avec, entre autres, la revue *Repères* (Garcia-Debanc 1990), création des Missions académiques pour la formation des personnels de l'éducation nationale (MAFPEN) dans lesquelles les membres du collectif de la revue *Pratiques* prennent une part active (Petitjean 2021).

Le troisième moment coïncide avec la création des IUFM, au début des années 1990, et se caractérise par une scission assez nette entre savoirs disciplinaires « restreints » (Nonnon, citée par Petitjean 1998 : 30), dispensés dans les universités, et savoirs « didactiques » – disciplinaires ou non disciplinaires – pris en charge par ces nouveaux instituts de formation. Ce clivage spatial a pu contribuer au sentiment de cloisonnement au sein de la formation des enseignants et à l'absence d'articulation entre formation linguistique (objet spécifique de notre numéro) et formation au terrain, ce dont rendent compte les entretiens menés auprès des lauréats du CAPES de plusieurs académies dans les années 1994-1995 (Elalouf, Benoît & Tomassone, eds, 1996). Les enquêteurs constatent également que les maquettes de formation font très peu de cas de la linguistique « appliquée » (*Ibid.* : 16-20), qui serait pourtant tout à fait propice à préparer à l'enseignement de l'étude de la langue et aux productions langagières et questions spontanées des élèves. Les programmes de 2002 et surtout, le document d'accompagnement associé, paru en 2005, vont néanmoins dans le sens d'une révolution épistémologique, puisqu'ils font de « l'observation réfléchie de la langue française » le maître-mot et développent la manière dont l'étude de la langue peut s'enseigner de manière réfléchie et critique : cette nouvelle ère paraissait donc particulièrement propice à une ouverture à la linguistique et à une discussion sur les questions de « norme » scolaire dans le cadre de la formation linguistique des enseignants.

Enfin, nous proposons d'achever ce panorama avec les différentes formes qu'ont pris la maîtrise et les concours dans la dernière période (2010, 2013, 2019). Le principe de la maîtrise venait dissoudre les IUFM dans le grand tout de l'université : les acteurs de la formation, non préparés à travailler de conserve, ont souvent maintenu les clivages existants, dans des « rivalités disciplinaires corporatistes » déjà identifiées par Petitjean (1998 : 30) et pas toujours dépassées à l'heure actuelle (Elalouf 2023 : 63). Toutefois, la tenue, en janvier 2025, de journées d'étude sur l'étude de la langue aux épreuves de CAPES (Université de Strasbourg ; « États généraux du CAPES » de l'ASL à Sorbonne Université) confirme le désir des formateurs et préparateurs aux concours de repenser plus efficacement la formation linguistique des enseignants, en l'arrimant plus étroitement aux besoins didactiques réels, ce qui passe nécessairement par l'identification des composantes de la linguistique jugées essentielles et surtout par la mise en réseau de celles-ci avec les problématiques didactiques (en termes d'acquisition, de besoins, de résistance, de transposition). À l'occasion de ces journées de réflexion, certaines contributions ont cherché à redéfinir la pertinence des analyses phonétiques au regard des questions orthographiques (J. David), mais également de l'apprentissage de la lecture (D. Capin, et à affirmer la nécessité d'élargir les potentiels discursifs en ne limitant pas les analyses de discours au discours littéraire (I. Monin ; voir également Gagnon & Benzitoun 2020). Des revues comme *Scolagram*, soucieuses d'articuler données de terrain et savoirs linguistiques, et d'offrir aux enseignants des premier et second degrés le fruit de dispositifs éprouvés, ou encore des dossiers thématiques axés sur la vulgarisation des savoirs scientifiques (*Repères* n° 63, 2021), montrent à quel point la communauté scientifique a décidé de prendre à bras le corps la question de la formation linguistique des enseignants.

## La formation linguistique des enseignants : actualité de la question

La discipline *français* et, plus spécifiquement, l'étude de la langue française, constituent le lieu de « crispations idéologiques » sans commune comparaison (Petitjean 1998 : 18 ; en outre, Chiss 2020, par exemple). En effet, les débats politiques en matière d'éducation et les réformes touchant à la discipline se focalisent le plus souvent sur l'enseignement de l'orthographe et prétendent offrir des pistes pédagogiques qui ne sont en réalité que des remises au goût du jour de procédures et d'activités datant du XIX<sup>e</sup> siècle, époque fondamentale qui vit se répandre l'enseignement d'une grammaire plus prescriptive, marquée par le poids de l'orthographe (CherVEL 1977). La grammaire est rarement évoquée dans sa dimension critique (Wilmet 2007) et n'est qu'exceptionnellement inscrite dans sa pluralité (Gadet 2007 ; Guerin 2009, 2011), que celle-ci soit externe (par une mise en confrontation des grammaires des langues naturelles) ou interne (dans une même langue existent des « grammaires floues », indice d'une dynamique variationnelle (Lakoff 1973, Combettes 1982), mais également du caractère non univoque du système (Kleiber & Riegel 1978)). Or, les discours médiatiques relaient les vues des politiques et se font sur le mode de la déploration ; les rapports de jury des concours de recrutement vont dans le même sens (Atallah & Camussi-Ni, à paraître) et tous semblent s'accorder sur l'idée que la baisse de niveau des élèves ne serait pas sans rapport avec celle de la qualité de la formation des enseignants.

Pourtant, la création de la mention 4 « Pratiques et ingénierie de la formation » (PIF) au sein des masters préparant aux métiers de l'enseignement, dans les années 2013, travaille activement dans le sens de la formation, puisque les enseignants, débutants et chevronnés, trouvent matière à questionner leur formation tout en contribuant à faire évoluer les recherches en didactique du français. Il n'en reste pas moins que la question de la formation interroge et bien des recherches didactiques concluent leurs propos sur l'idée d'un manque de formation des enseignants en matière linguistique, que ces recherches soient menées en pays francophones (voir les publications de l'AIRDF) ou en Espagne, par exemple, où cette question reste cruciale (Reig & Sánchez Rodríguez 2023).

### Les axes de réflexion possibles

Sans prétendre à aucune exhaustivité ni limitation de la réflexion, nous attirons ici l'attention des contributeurs à venir sur les quatre axes suivants :

- 1) Quels **contenus linguistiques** retenir ? Dans la mesure où la formation linguistique des enseignants est généralement très segmentée, y aurait-il aujourd'hui des notions-noyaux à privilégier plus particulièrement, des connexions à rechercher pour faire du langage cette « matière-pont » susceptible de développer la conscience linguistique (Hawkins 1992) ? Cette question reste fondamentale et trouve un relai non seulement dans les débats au sein des équipes pédagogiques des universités, mais également sur les forums de discussion des enseignants, lesquels se subdivisent grossièrement en trois catégories : les tenants des programmes, envers et contre tout (Petitjean 1998 : 11) ; les tenants de la tradition – puisqu'eux-mêmes ont appris et ont intégré la « règle » de l'accord du participe passé avec *avoir*, par exemple, pourquoi s'en priver ? – ; les tenants d'une linguistique plus authentique, directement aux prises avec le français parlé (Bertucci 2008 ; Guerin 2009 ; Gagnon & Benzitoun 2020). Dans cette perspective, les contributions pourront mettre en évidence les pans linguistiques travaillés, en fonction des grands domaines de la linguistique, et veilleront à en montrer la pertinence dans le cadre de compétences linguistiques et langagières à faire acquérir aux élèves. On ne s'interdira pas des réflexions prospectives sur une planification de la formation linguistique, dans un continuum allant de la première année de licence à l'entrée dans le métier, à l'instar de ce qui a pu être proposé antérieurement (Elalouf, éd., 1998 : 115-116).
- 2) D'un point de vue épistémologique, on pourra non seulement s'interroger sur **l'évolution des contenus de formation** – en 1998, certains chercheurs envisageaient déjà un « socle commun obligatoire » (Elalouf, éd., 1998 : 115) –, mais aussi mettre en évidence les raisons de ces évolutions : sont-elles l'indice d'une intégration des réalités sociétales, culturelles et sociales ? Révèlent-elles la prise en compte des avancées de la recherche en didactique et en linguistique ? On pourra également intégrer les potentielles différences de traitement de contenus selon que la formation vise le premier ou le second degré, l'enseignement général ou professionnel.
- 3) La question de **la modélisation en formation** pourra également constituer l'un des axes de travail (Kaheraoui, Perret & Volteau 2024). En somme, quels corpus d'énoncés concevoir ou faire concevoir en formation pour raisonner efficacement sur la langue (Vallejo-Malgouyres 2024) ? Quelles activités

linguistiques, quels « dispositifs modélisants et réflexifs » (Elalouf 2023 : 75) proposer en formation qui permettent aux futurs enseignants de tester et de vérifier la validité de telle ou telle notion linguistique et de telle ou telle activité en rapport, potentiellement mise en œuvre dans un avenir plus ou moins proche ? Quelles médiations cela suppose-t-il de la part des formateurs, à l’instar de ce qui a pu être observé en didactique de la littérature (Ahr & Boutevin 2020 : 4-5) ?

- 4) Le dernier axe pourra se focaliser sur la question de **la transposition didactique** et l’articulation entre formation linguistique et prise avec le terrain. On pourra alors voir si les enseignants parviennent à combiner les différents types de savoirs (didactiques, disciplinaires élargis) pour proposer un enseignement à la fois ajusté aux besoins des élèves et conforme aux réalités linguistiques. Les contributions pourront également se positionner en termes de manques, en tentant de déterminer ce qui pêche dans l’articulation entre formation linguistique et terrain (dans cette perspective, les forums de discussion pourront constituer des terrains d’observation de la parole enseignante (Taous 2023 : 1-4)), et voir si l’expérience et les années passées à enseigner finissent par avoir raison de ce clivage ou, au contraire, le fossilisent. Dans cette dernière hypothèse, les expérimentations en lien avec le *reverse mentoring* ou le fait que l’enseignant novice puisse contribuer à la formation continue de son tuteur (Brunel & Foliot 2021) pourront trouver leur place dans ce numéro. En effet, les recherches en ce domaine ont mis en évidence l’idée d’une formation conjointe du tuteur et du tuteur, à travers des dispositifs spécifiques visant à harmoniser formation en didactique et stage en responsabilité.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AEBY DAGHÉ, S., BOIRON, V. & DE CROIX, S. (éds) (2024). Objets d’enseignement et sujets apprenants à l’école maternelle : le défi de la diversité. *Repères*, 70. ENS Éditions.
  - AGUT, L. & BRISSAUD, C. (2024). Innover au lycée pour l’enseignement de la langue, comme à l’école ? *Pratiques*, 201-202, <<http://journals.openedition.org/pratiques/15078>>
  - AHR, S. & BOUTEVIN, C. (2020). Paroles de formateurs/formatrices d’enseignants du secondaire. *Pratiques*, 187-188, <<http://journals.openedition.org/pratiques/9193>>.
  - ATALLAH, C. & CAMUSSI-NI, M.-A. (à paraître). La question de grammaire dans les concours de recrutement des enseignants de lettres en France : impacts et dégâts sur la formation. *Repères*.
  - BERTUCCI, M.-M. (2008). Quelles descriptions de la langue parlée à l’école ? *Le français aujourd’hui*, 162, 59-70.
  - BOUTET, J. (2009). Marcel Cohen, l’enquête et les faits linguistiques, de 1908 à 1928. *Langage et société*, 128, 31-54.
  - BOUTET, J. (2024). *Marcel Cohen, linguiste engagé dans son siècle (1884-1974)*. Lambert-Lucas.
  - BRUNEL, M. & FOLIOT, C. (2021). Le *reverse mentoring* au service de la formation à l’enseignement de la littérature pour le cours de français : faire de la formation initiale un outil de formation des enseignants tuteurs ? *Recherche et formation*, 98, 59-74.
  - BRUNOT, F. (1915-1917). *Cours de méthodologie de l’enseignement du français*. M. Jorge, J. David & T. Taous (éds). Publication en cours. Lambert-Lucas.
  - BOUIX-LEEMAN, D. (1994). *Grammaire du verbe français. Des formes au sens*. Nathan-Université.
- CHERVEL, A. (1977). *Histoire de la grammaire scolaire. Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français*. Petite Bibliothèque Payot.
- CHISS, J.-L. (2020). Du français et de la notion de « langue de culture » : historicités et contextualisations. *Langue française*, 208, 21-34.
  - COHEN, M. (1908). Le langage de l’École polytechnique, *Mémoires de la société de linguistique*, 15, 170-192.
  - COHEN, M. (1912). *Le parler arabe des Juifs d’Alger*. Paris : Champion.
  - COHEN, M. (1928). *Instructions pour les voyageurs. Instructions d’enquête linguistique*. Institut d’ethnologie.

- COMBETTES, B. (1982). Grammaires floues. *Pratiques*, 33, 51-59.
- ELALOUF, M.-L. (éd.) (1998). *Professeur d'école / enseignant de français. Éléments pour préparer le concours et débiter dans le métier. Travaux et recherches en linguistique appliquée*, 2, Série A. De Werelt.
- 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, 63-70
- ELALOUF, M.-L., BENOÎT, J.-P. & TOMASSONE, R. (éds) (1996). *Enseigner le français. La formation linguistique des professeurs de Lettres en question. Travaux et recherches en linguistique appliquée*, 1, Série A. De Werelt.
- GADET, F. (2007). *La Variation sociale du français*. Ophrys.
- GAGNON, R. & BENZITOUN, C. (2020). Le français parlé comme objet d'enseignement ? Regards croisés d'une didacticienne et d'un linguiste. Dans C. Marlot & M. Drucrey-Monnier (éds), *Formation et pratiques d'enseignement en questions – Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 26, 37-51.
- GARCIA-DEBANC, C. (1990). Construction de contenus de formation et traitement didactique de recherches. Un exemple d'utilisations de modèles d'analyse pour la formation continue de maitres de CE2 en lecture/écriture. *Repères*, 1, 45-65.
- GUERIN, E. (2009). Propositions pour une didactique de la grammaire en rapport avec la variabilité de la langue. *Le français aujourd'hui*, 165, 111-120.
- GUERIN, E. (2011). La variation de la langue dans les manuels scolaires du cycle 3 et du collège. *Le français aujourd'hui*, 173, 57-70.
- HAWKINS, É. (1992). Réflexion sur le langage comme « matière-pont » dans le programme scolaire. *Repères*, 6, 41-56.
- KAHERAOUI, M., PERRET, L. & VOLTEAU, S. (2024). *La circulation des modèles théoriques en didactique du français dans les pratiques enseignantes*. Presses Universitaires de Bordeaux.
- KLEIBER, G. & RIEGEL, M. (1978). Les grammaires floues. *Bulletin des jeunes Romanistes*, 21, 67-123.
- LAKOFF, G. (1973). Fuzzy Grammar and the Performance/Competence Terminology Game. *UC Berkeley Previously Published Works*, <<https://escholarship.org/uc/item/46h7k0fk>>.
- MELEUC, S. & FAUCHART, N. (1999). *Didactique de la conjugaison. Le verbe « autrement »*. CRDP Midi-Pyrénées & Bertrand-Lacoste.
- PETIOT, G. (2000). *Grammaire et linguistique*. Armand Colin.
- PETITJEAN, A. (1998). La transposition didactique en français. *Pratiques*, 97-98, 7-34.
- PETITJEAN, A. (2021). Jean-Marie Privat et la revue *Pratiques*. Dans V. Cnockaert, M. Scarpa & M.-C. Vinson (éds), *L'ethnocritique en mouvement. Trente ans de recherches avec Jean-Marie Privat*. <<http://www.ethnocritique.com/fr/node/217/>>.
- REIG, A. & SANCHEZ RODRIGUEZ, S. (2023). Investigaciones en torno a la enseñanza de la gramática, *Tavira*, 28, 1 <<https://revistas.uca.es/index.php/tavira/article/view/10770>>.
- SCHNEUWLY, B. (2004). Plaidoyer pour le « français » comme discipline scolaire autonome, ouverte et articulée. *La Lettre de l'AIRDF*, 35, 43-52.
- TAOUS, T. (2023). Transcatégorisation grammaticale : focus sur les interrelations entre adjectif qualificatif et adverbe à travers les échanges en ligne entre enseignants. *Pratiques*, 199-200, <<https://journals.openedition.org/pratiques/14073>>.
- VALLEJO-MALGOUYRES, I. (2024). Former les enseignants de lycée à la conception et l'exploitation de corpus, un levier pour faire évoluer leurs représentations de l'enseignement grammatical ? *Scolagram*, 11, <[https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/content\\_page/item/1355-former-les-enseignants-de-lycee-a-la-conception-et-l-exploitation-de-corpus-un-levier-pour-faire-evoluer-leurs-representations-de-l-enseignement-grammatical](https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/content_page/item/1355-former-les-enseignants-de-lycee-a-la-conception-et-l-exploitation-de-corpus-un-levier-pour-faire-evoluer-leurs-representations-de-l-enseignement-grammatical)>.
- WILMET, M. (2007). Chronique « actualité ». Réflexions autour du *Rapport de mission sur l'enseignement de la grammaire*. *Le français aujourd'hui*, 156, 97-106.

## **MODALITÉS DE SOUMISSION**

Votre proposition de contribution est à envoyer par courriel en fichier attaché avant le 30 mai 2025 à : [tatianataous@gmail.com](mailto:tatianataous@gmail.com) et [marie-laure.elalouf@cyu.fr](mailto:marie-laure.elalouf@cyu.fr)

Elle devra comporter :

- les nom, prénom, adresse électronique et institution professionnelle et de recherche de l'auteur (ou des auteurs) ;
- le titre de la proposition, à la fois explicite et court ;
- un résumé de 4 000 à 5 000 signes environ (espaces comprises) présentant de façon précise les contenus et le/les contexte/s abordés ainsi que les problématiques traitées ;
- cinq mots-clés ;
- les références bibliographiques provisoires associées.

## **CALENDRIER**

- 30 mai 2025 : réception des propositions d'article.
- 15 juin 2025 : réponse aux auteurs des propositions.
- 15 octobre 2025 : réception de la première version de l'article pour évaluation en double aveugle.
- 15 décembre 2025 : renvoi aux auteurs de l'article évalué, avec demandes éventuelles de réécriture.
- 15 janvier 2026 : réception de la version définitive avec un résumé (de 800 signes maximum, espaces comprises) et cinq mots-clés.
- 10 mars 2026 : publication, envoi aux abonnés et libraires, diffusion sur Cairn.