



HAL
open science

Contenus et disciplines : une problématique didactique

Bertrand Daunay

► **To cite this version:**

Bertrand Daunay. Contenus et disciplines : une problématique didactique. Bertrand Daunay, Cédric Fluckiger, Rouba Hassan. Les Contenus d'enseignement et d'apprentissage. Approches didactiques, Presses Universitaires de Bordeaux, pp.19-41, 2015, 978-2867819353. hal-01354232

HAL Id: hal-01354232

<https://hal.science/hal-01354232>

Submitted on 18 Aug 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

CONTENUS ET DISCIPLINES : UNE PROBLÉMATIQUE DIDACTIQUE

Bertrand Daunay¹

Le premier chapitre de cet ouvrage a été conçu dans une logique d'introduction problématisante et synthétisante du travail de réflexion théorique mené à Théodile-CIREL au cours de ces dernières années sur la question des relations entre contenus et disciplines. Mon but est de souligner la cohérence et l'intérêt des approches de l'équipe en la matière : aussi ce chapitre doit-il beaucoup à tous ceux qui ont participé au séminaire et particulièrement à ceux qui contribuent à cet ouvrage, qui en est issu. Il faut voir, dans ce qui suit, quelques pistes de réflexion – qui, au demeurant, parfois s'entrecroisent – dont je porte la responsabilité mais dont je sais ce qu'elles doivent à la réflexion collective. On comprendra aisément, par ces mots, la caractéristique énonciative de ce chapitre, où le *je* et le *nous* se mêlent, pour mieux marquer le double régime d'imputation du propos.

Je commencerai par identifier la responsabilité sociale qu'ont assumée ou refusée certaines disciplines de recherche autres que les didactiques, pour interroger les spécificités de l'approche didactique des contenus. Assez logiquement dans notre optique, comme on le verra, cette interrogation débouchera sur l'identification des relations ou des tensions entre contenus et disciplines et sur la question des références des contenus et de la dimension discursive de leur construction. Je conclurai en montrant l'intérêt de cette reprise d'une problématique fondamentale pour les didactiques qui constitue le contenu comme « unité d'analyse » didactique.

1. LE CONTENU, UNE APPROCHE MULTIDISCIPLINAIRE

L'approche des contenus d'enseignement n'est pas l'apanage des didactiques : on se rappelle la part plus individuelle prise par quelques grands noms des disciplines instituées dans une réflexion collective sur les contenus, dans une démarche militante, comme Derrida pour la philosophie avec le GREPH en 1975, ou dans une démarche plus institutionnelle, du plan Langevin-Wallon au rapport Bourdieu-Gros en 1989, pour ne parler que de l'après-guerre et sans compter bien sûr tous les spécialistes de l'éducation qui ont été invités à écrire des rapports sur la question. Et on se rappelle le rôle fondamental des disciplines académiques – appelons ainsi les disciplines qui préparent aux concours de recrutement dans le secondaire – dans les réformes des « Mathématiques modernes », de la « Rénovation du français », toutes deux dans les années 1970, plus tard dans le programme de la « Main à la pâte ».

À cette implication des disciplines académiques dans la réflexion sur les contenus scolaires a succédé l'actuelle absence de réel intérêt théorique qu'on y observe actuellement pour les questions d'enseignement scolaire – je ne compte évidemment pas comme signe d'un intérêt *théorique* les pamphlets divers, qu'ils soient individuels ou collectifs, qui voient

1. Professeur, université Lille 3, membre de Théodile-CIREL.

s'investir régulièrement mais sporadiquement des universitaires de renom, dans un discours qui s'alimente à la rhétorique du discours de crise².

Aux disciplines académiques autrefois très présentes dans la réflexion théorique sur les contenus, s'ajoutent les disciplines qui ont pris – et prennent encore – pour objet spécifique d'investigation les contenus, de l'histoire des disciplines à divers courant de la sociologie. Malheureusement, force est de constater que rares sont les espaces de dialogue entre ces disciplines ; on observe même, au contraire, une sorte de méfiance généralisée qui empêche de considérer une autre théorie au moins comme objet de dialogue, au risque de créer des frontières disciplinaires étanches là où un lecteur moins impliqué peut voir au contraire des familles de pensées ou, à tout le moins, des systèmes explicatifs non concurrents. En voici une simple illustration : la référence à Chervel dans l'introduction à l'ouvrage que dirige Guy Vincent (1994) ; rappelant que Chervel (1988) a fait un historique pertinent de la notion de « discipline » scolaire, Vincent ajoute (1994 : 18, note 10) :

Cet auteur voit bien que l'histoire des « disciplines » scolaires ne peut être faite sans construire le concept de discipline, que la « pédagogie » est une « composante interne des enseignements » et doit se comprendre à partir des « finalités » sociales de l'école, **mais il ne recourt pas assez aux travaux des sociologues pour pousser plus loin l'analyse.**

Certes. Mais enfin Chervel est un historien... Son approche pouvait sans doute s'inscrire dans une sociohistoire, à ceci près que son projet de connaissance n'était pas celui-là... Inversement, Chervel, dans sa véritable somme sur l'histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle, ne cite pas Vincent ni les autres contributeurs à son ouvrage. Or le dialogue entre Chervel et Vincent est possible et j'en veux pour preuve le travail intéressant de Thévenaz-Christen (2008) – même s'il peut susciter la discussion à certains égards³. Pour en rester à Chervel, il est vrai qu'il ne cite pas davantage Forquin, ni aucun auteur de la sociologie du curriculum britannique, qu'il ne cite pratiquement aucun didacticien, ce qui est d'autant plus curieux qu'il fait, dans son ouvrage, un usage inflationniste du terme *didactique*, qu'il employait peu auparavant, dans une acception du reste discutabile pour les chercheurs en didactiques... Pour poursuivre ce croisement des « oublis » de référence, Chervel et Chevallard, que nombre d'auteurs font dialoguer, ne se citent pas eux-mêmes respectivement, sinon par des allusions plus ou moins polies⁴... Quant à Chevallard, même quand il introduit la notion de noosphère dans son cadre théorique didactique, sorte de « sas » entre le système d'enseignement et la société (notamment – et surtout – les parents, les savants, l'instance politique décisionnelle), où s'effectue la sélection, dans le savoir savant, d'un savoir à enseigner et sa transformation en objet d'enseignement, la question des négociations entre acteurs que la sociologie du curriculum avait depuis longtemps montré ne fait pas l'objet de la moindre allusion...

Mais il faut reconnaître cependant que certains sociologues, depuis Passeron (1991/2006), ont pris l'habitude de faire des références à quelques travaux de didactique, de Forquin (2008) à Perrenoud (1994), de Ropé (1994) à Harlé (2010), même s'il en ressort parfois une image curieusement angélique, pour reprendre le terme que Perrenoud (1998) utilise précisément à

2. Cela pose clairement la question de la dimension politique de la définition des contenus (cf. Gauthier 1987), notamment dans la prise en compte des contenus scolaires dans le développement de disciplines universitaires correspondantes ou dans la construction des carrières scientifiques...

3. Cf. Vincent, Courtebras, Reuter (2012 : 131).

4. Une seule référence à Chevallard chez Chervel (1988), très allusive, aux écarts entre « certains concepts mathématiques introduits il y a une vingtaine d'années » et « leurs homonymes savants qui leur ont servi de caution » ; une seule référence de Chevallard à Chervel, dans la postface (1991) de la deuxième édition de son ouvrage (1985/1991), par un emprunt ramené à une dimension anecdotique concernant la transformation d'énoncés dans le cadre de l'analyse logique (p. 223).

leur égard : « La didactique des disciplines donne souvent des communautés scientifiques une image angélique ». Les mêmes sociologues empruntent aux historiens des disciplines (Chervel, certes, mais bien d'autres encore) et le dialogue entre historiens des disciplines et didactiques est désormais bien attesté.

C'est, à Théodile-CIREL, une exigence constante de construire le dialogue avec les autres disciplines. Et si notre approche est clairement ancrée dans une conception *didactique* du contenu, ce n'est pas par fermeture, mais par souci de circonscrire l'approche : ce souci va cependant de pair avec la connaissance des disciplines aux frontières, qui lui permettent non seulement un dialogue fructueux, mais des avancées théoriques, dont cet ouvrage veut témoigner.

2. UNE APPROCHE DIDACTIQUE DES CONTENUS

En quoi une approche didactique des contenus est-elle spécifique ? Je citerai pour cela le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (Reuter, dir. 2007/2013 : 47) : « La théorisation didactique sur la notion de contenus consiste à prendre en compte le contexte scolaire d'élaboration, de transmission et de construction de connaissances. » Or un élément central pour nous du contexte scolaire (que nous considérons comme le lieu central de l'investigation didactique) est l'organisation disciplinaire des enseignements – et donc des contenus. C'est pourquoi cet ouvrage interroge de façon toute particulière les nombreuses questions que pose la relation entre contenu et discipline.

Peut-on dire que nous ayons répondu à ces questions ? Le lecteur de cet ouvrage se doute bien – et vérifiera bientôt – que notre but était davantage de construire des questions que d'apporter des réponses figées dans des définitions rigides : nous n'avons pas souhaité parvenir à une définition univoque de *contenus* et de *discipline*, nous n'avons prétendu non plus aboutir, par une confrontation de définitions différentes, à une clarification des causes mêmes de ces différences (notamment la part de la didactique ou de la discipline scolaire en jeu). Notre but était plutôt de contribuer à enrichir la pensée collective par des questions nouvelles ou nouvellement posées.

Cela signale deux dimensions des modalités de travail de Théodile-CIREL, qui rejaillit sur le contenu même de notre ouvrage :

– d'une part, il n'y a pas de cadre préconçu unifié à Théodile-CIREL : c'est un principe de fonctionnement théorique que le souci que nous avons de faire discuter les didactiques entre elles (nous tenons au *s* de *didactiques*) en laissant une part importante à ce qui précisément spécifie les didactiques sur le plan théorique et méthodologique, donc sans un cadre préalable figé (cf. Orange 2013) mais avec une réelle prise en compte de la logique scientifique d'exigence de (re)construction des phénomènes décrits ;

– d'autre part sont revendiquées ensemble une liberté d'approche de chacun et une exigence de dialogue le plus ouvert, deux principes qui aident précisément à penser, qui font penser, la liberté revendiquée n'étant pas un signe d'indifférence de chacun aux autres, mais la condition même d'un dialogue théorique possible.

Je voudrais cependant m'arrêter un instant sur ce refus d'une définition univoque de *contenu*. Dans le cadre de notre travail de réflexion collective, j'avais essayé de rassembler nos travaux sous la bannière d'une définition : *un contenu est ce dont un système didactique peut susciter l'apprentissage par les apprenants du fait d'un enseignement*.

Est ainsi introduit le *système didactique*, conçu comme le système de relations qui s'établissent entre trois éléments (le contenu, l'apprenant, l'enseignant) : c'est que cette solidarité est précisément au cœur de la didactique et qu'elle a donné lieu à des interrogations

intéressantes, dont on trouvera l'écho dans les contributions qui suivent. Je pense notamment aux modes de relations construites entre les trois éléments qu'évoque l'article « contenu » du *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* cité plus haut : élaboration, transmission et construction de connaissances⁵. Une telle conception didactique du contenu réintroduit les acteurs, non au sens des sociologues ou des historiens, mais au sens d'acteurs du système didactique. Dans ces trois modes de relations entre les éléments du système didactique, ceux-ci sont réellement ou potentiellement présents : l'« élaboration » didactique des contenus, qui peut se faire sans que soient directement impliqués les enseignants ou les élèves, ne peut se concevoir sans référence à ces éléments du système didactique : même quand nous cherchons à saisir des contenus en dehors du système didactique (par les instructions officielles, par exemple, ou dans les manuels ou encore dans les rapports de jurys de concours), nous ne les appréhendons qu'en tant qu'ils sont susceptibles d'une inscription dans un système didactique. Quant à la « transmission » – qu'il s'agisse de la transmission des enseignants aux élèves ou des formateurs aux enseignants – elle nécessite par définition la présence de ces deux instances que sont l'*enseignant* et l'*apprenant* comme sujets didactiques. Et la « construction » peut être conçue comme individuelle ou collective, toujours médiée en tout cas par les autres sujets didactiques en présence⁶.

Dans cette définition, le système didactique peut susciter l'apprentissage par les apprenants, du fait d'un enseignement : c'est dire que cela n'est pas nécessairement explicite, que le contenu peut être ou non identifié par les sujets didactiques. Dans cette définition encore, il est question d'apprentissage et d'enseignement : deux modalités de rapport aux contenus, souvent évoqués, susceptibles même de susciter des formes de discours différents. Dans cette définition enfin, on est dans l'ordre du *possible*, pas de l'assurance...

Si je me suis arrêté sur cette définition, alors que précisément je pointais plus haut l'absence d'une définition unique, c'est pour essayer d'illustrer nos manières de travailler au sein de notre équipe, et leurs effets sur nos constructions intellectuelles. Nous n'avons pas prétendu construire un *concept* qui fût univoque⁷, mais fait jouer au contraire les différences de conceptions, selon les didactiques, mais aussi selon les personnes. C'est pourquoi cette définition, présentée ici comme un moment de la réflexion collective, ne se veut pas centrale dans notre démarche de travail : son degré de généralité rend mal compte des spécificités de chaque approche, qui font précisément le sel de ces dernières.

Car fondamentalement, si la notion de contenu ne peut se ramener à une définition univoque, dans notre approche collective, c'est qu'elle renvoie à des entités différentes selon les points de vue didactiques qui les saisissent, selon les disciplines, selon les niveaux, selon les lieux mêmes de leur saisie (des instructions officielles, des classes, des lieux hors de l'école...), selon les acteurs concernés (concepteurs de programmes, chercheurs, élèves, enseignants, animateurs...), selon les discours envisagés (dialogue didactique, entretiens, focus-groups, textes officiels...), selon les pratiques en jeu (enseignement, apprentissage,

5. Ces modes de relations dans le système didactique, A.-M. Jovenet les interroge à partir d'une approche psychanalytique : cf. sa contribution à l'ouvrage.

6. Sur l'ambiguïté de la notion de construction des contenus – dans les institutions et chez le sujet institué – cf. Daunay (2011).

7. Ou alors au sens où nous l'entendons dans un ouvrage sur les *Concepts et les méthodes en didactique du français* (Daunay, Reuter, Schnewly 2011 : 16) : « Nous entendons par *concepts*, ici, des syntagmes fonctionnant comme des moyens théoriquement construits au sein de notre discipline, raisonnablement stables et opératoires, pour une appréhension du réel qu'elle vise à décrire, à expliquer ou à transformer. Ils déterminent ce que Passeron (1991/2006 : 541) appelle une "*interprétation conceptuelle* dans la construction du sens assertorique de tout énoncé portant sur le monde historique", dont la "*pertinence empirique*" le distingue de "*l'interprétation libre*" ou de l'"*intuition littéraire*" ».

évaluation, recherche...), selon les échelles de temps envisagées... Et cette diversité de saisie des contenus et les effets sur les conceptions mêmes de ce que nous pouvons entendre par *contenus*, est en soi un résultat de notre travail collectif. Et ce résultat est précisément une approche spécifiquement didactique, qui montre les effets de l'organisation disciplinaire dans la conception des contenus.

Un de ces effets est l'interrogation de la métaphore du contenu et du contenant, que B. Rey (2007 : 120) considérait comme décevante, et que pour ma part, je souhaitais récuser au départ, mais qui s'est avérée utile à la fois pour interroger le niveau d'appréhension des contenus et pour identifier des « contenus moléculaires », pour reprendre l'expression de N. Denizot (dans cet ouvrage) pour penser la dissertation mais qui peut convenir à d'autres dispositif/contenus, comme le débat ou d'autres pratiques disciplinaires.

Un autre effet est, loin d'une focalisation sur les savoirs⁸, l'ouverture de notre approche des contenus à de multiples objets, de natures cognitives différentes : savoirs, savoir-faire, compétences, rapports à, valeurs, comportements, etc.⁹. La présence de *compétence* dans cette liste de contenus, malgré une tension encore vive entre contenus et compétences (Audigier, Tutiaux 2008 ; Dolz, Ollagnier 2002 ; Forquin 2008 ; Gauthier 2006), n'a rien de surprenant, à la fois dans nos propres constructions théoriques, comme on le verra dans certaines contributions à l'ouvrage, mais aussi par le fait que, dans bien des cas¹⁰, les contenus sont désormais, dans la sphère scolaire, identifiés à leurs effets ou finalités (y compris extrascolaires) voire à leurs évaluations, qui même, parfois se confondent avec eux, comme c'est le cas du B2i, par exemple¹¹.

C'est pour moi dans cet *art de faire de la recherche*¹² que réside l'intérêt d'une réflexion collective. Car nous nous donnons un cadre qui nous permet de nous poser des questions à chaque fois nouvelles. Ce fonctionnement déjoue les désirs de synthèse, sous la forme d'une définition de *contenu* qui nous unirait tous, ou sous la forme d'une conception unifiée de l'approche des contenus, mais il permet des avancées, comme celles que les chapitres qui suivent le montrent, et que j'évoque ici brièvement et par touches.

3. CONTENUS ET DISCIPLINES

Si *contenu* n'est pas un terme univoque, *discipline* ne l'est pas davantage. Je voudrais ici lever de possibles malentendus dans notre conception de la discipline scolaire. En effet, il est nécessaire de ne pas supposer que poser la question des relations entre contenus et disciplines est peu ou prou une allégeance aux découpages disciplinaires du secondaire, qui nous empêcherait de saisir les contenus des autres niveaux. Une telle position est lisible dans un article de 2007 (Martinand, Reuter, Lebeaume 2007), où Lebeaume oppose les « enseignants des écoles » aux « enseignants de disciplines » (p. 112), et où Martinand (p. 107) oppose les « disciplines générales ou technologiques du second degré » aux « matières de l'école primaire ». Hamon, Lebeaume (2013 : 241), plaidant pour une « didactique comparée des curriculums disciplinaires », mettent en cause la caractérisation des disciplines selon

8. Même si l'on peut, d'un certain point de vue, avec Schneuwly (1995/2005), considérer en dernière instance le *savoir transposable* comme fondement de tout enseignement.

9. Je renvoie à la conclusion de cet ouvrage, où Y. Reuter identifie quelques autres effets de notre approche diversifiée des contenus.

10. Et particulièrement depuis l'instauration d'un « socle commun » en France. Sur une critique récente du socle et de la logique des compétences, cf. Clément (2012).

11. Cf. Bart et Fluckiger dans cet ouvrage.

12. En référence au titre du mémoire d'HDR d'I. Delcambre (2001).

Chervel¹³, « susceptible de limiter l'approche comparée des enseignements en raison d'un format prédéterminé qui en masque la complexité et le processus d'élaboration à la fois épistémologique et sociale ». Pour introduire le concept de « configuration curriculaire », ils posent que la « dynamique structurelle des enseignements » est moins bien perçue par les « orientations ouvertes autour des concepts de discipline scolaire ou de configuration disciplinaire en raison de leur centration sur un point de vue statique » (p. 242)... De la même manière, Martinand (2013 : 248), rappelant son travail d'ouverture d'un DEA en didactique et en sociologie en 1985, juge que cela permettait d'envisager un dialogue entre les deux disciplines, dont les didactiques disciplinaires, jugées « à ce titre implicitement liées au second degré et dépendantes des disciplines académiques », même si elles savaient se préoccuper de « “disciplines” composites » comme l'EPS, le français ou la technologie ou les « matières » du primaire, les éducations à...

Un autre écueil peut sembler nous concerner, celui de rester cloisonnés dans une conception figée de la discipline scolaire, ce « complexe praxéologique déterminé », pour Chevallard, qui emploie cette expression pour minimiser ce cadre-là, que l'approche anthropologique du didactique ne juge pas à privilégier, puisque « la didactique n'est pas attachée organiquement à telle ou telle instance sociale – à “l'école”, à telle “discipline scolaire” » (Chevallard 2011). C'est une option que je n'ai pas à discuter ici, mais je voudrais discuter la manière dont est parfois dévalorisée la position inverse, qui est précisément la nôtre (Chevallard 2007) :

Je crois, en revanche, connaître l'origine de l'attachement quasi viscéral, quoique sans motif épistémologique solide à mes yeux, à des appellations particularistes : il est, me semble-t-il, l'effet de la soumission subrepticement assumée, ou même ouvertement revendiquée et alors souvent passionnée, aux codes de l'École et au découpage du savoir que celle-ci ordonne.

Il y a là, à mon sens, un double problème : d'une part, c'est supposer que la discipline est, pour les didacticiens qui se réfèrent à ce concept, un donné qui n'est pas instruit, je veux dire construit et reconstruit au moyen d'un questionnement théorique sans cesse repris : c'est évidemment absurde, au moins pour les didacticiens que nous sommes. Et quand Chevallard (2010 : 141) emploie lui-même le mot *discipline*, il précise le sens que lui donne la TAD : « système de règles » auquel « tout contenu d'apprentissage est soumis, dans une institution donnée », système de règles qui « norme les usages » de ce contenu d'apprentissage et en « définit corrélativement les mésusages » ; il ajoute : « Lorsque le contenu à apprendre relève de l'une des matières scolaires, cette discipline peut être identifiée en première approximation à ce que l'usage scolaire désigne par ce mot ». Et c'est assez curieusement parce que Chevallard croit qu'il existe des « matières » scolaires et un « usage scolaire » du mot *discipline* qu'il peut supposer que d'autres s'y laissent assujettir, quand précisément leur effort consiste à penser ces termes comme des outils permettant de construire des concepts¹⁴...

De fait, c'est dans la constante dénaturalisation des notions de contenu et de discipline et dans la permanente redéfinition de ce qu'est un contenu et de ce qu'est une discipline que la question des liens entre contenus et disciplines a pu se poser de façon heuristique au sein de Théodile-CIREL, et cet ouvrage veut en témoigner, qui montre ce que pouvait être un éclairage didactique de ces relations entre contenus et disciplines. Poser en effet que « les contenus d'enseignement sont structurés en *disciplines scolaires* », comme le veut le

13. Qui fonde la définition de la discipline dans le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (Reuter, dir. 2007/2013).

14. Cf. Reuter (à paraître), contribution issue de sa participation à la journée d'études organisée par l'ARCD le 10 juin 2013 : « Didactique et/ou Didactiques ? D'une question polémique à la construction d'un espace de problématisation ».

Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques (Reuter, dir. 2007/2013 : 44) demande au préalable que celles-ci ne soient pas conçues comme figées, ni susceptibles de ne concerner que l'enseignement secondaire (et supérieur), mais que l'on entende par là « 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 » (*ibid.* : 81) Mais cela demande aussi que l'on prenne en compte, dans l'approche des disciplines, le concept de *configuration disciplinaire* proposé par Reuter et Lahanier-Reuter (2007) pour désigner « les variations de la discipline, ses actualisations différentes selon les moments du cursus, les filières (générale, technique, professionnelle...), les modes de travail pédagogiques et selon les espaces : de prescriptions (textes officiels), de recommandations (formation, inspection, associations...), de pratiques (dans les classes) » (Reuter, dir. 2007/2013 : 84)¹⁵.

Cette conception, on le voit, ne cherche pas à décrire des contours définitifs des disciplines, ne considère pas celles-ci comme existantes à priori, mais une telle conception construit les possibilités d'interroger comment les contenus fonctionnent au sein de cadres organisateurs bien particuliers, que nous nommons *disciplines*, d'un terme générique qui englobe les autres susceptibles d'être utilisés dans la désignation (dans les différentes sphères qui en font usage) de ces cadres organisateurs : matière, sous-disciplines, domaines, champs, etc. On voit à l'œuvre, ici, une certaine manière de considérer les didactiques dans leur lien avec lesdites disciplines. En effet, c'est aux didactiques que revient, dans notre optique, de décrire ces modalités d'organisation de contenus que sont les disciplines ou les configurations disciplinaires. Et il va de soi que ce que tel didacticien appelle *discipline* ne sera pas exactement ce que des acteurs d'autres sphères que celle de la recherche peuvent ainsi nommer ; il n'est pas invraisemblable de penser, du reste, que la variation sera tout aussi grande entre deux didacticiens de disciplines différentes voire entre deux didacticiens d'une même discipline, dont les modalités de « découpage » (théorique et méthodologique) du réel seront différents.

Cette conception des contenus, des disciplines, des didactiques nous amène aussi à juger ces dernières aptes à prendre en charge les contenus des *éducations à* ou des dispositifs transversaux : car c'est bien aux didactiques de comprendre les contenus qui ne réfèrent pas à priori à des disciplines scolaires instituées mais qui, au contraire, s'en affranchissent pour créer des espaces pluri-, inter- voire adisciplinaires. Du reste, de nombreuses études ont pu montrer que ces contenus, apparemment non disciplinaires, pouvaient souvent être en quelque sorte *disciplinarisés* par les acteurs, c'est-à-dire ramenés par eux à des modalités de traitement des contenus propres à des disciplines scolaires instituées¹⁶.

La même question se posait, déjà, à propos des contenus qui, pour être appréhendés disciplinairement (par les didacticiens comme par les acteurs), sont aussi traités transversalement : la lecture, l'oral, l'écriture sont-elles des contenus de la discipline français ou sont-ils à penser comme transversaux ? C'est une vieille question qui a agité notamment les didacticiens des sciences et du français, à la fin des années 1970 et dans les années 1980. Comme le disait Astolfi (2010 : 217),

Aucune discipline n'a le monopole d'un contenu d'enseignement (puisque l'on n'apprend pas à lire qu'en français, ni à calculer qu'en mathématiques), mais chaque contenu a besoin d'une discipline de référence qui prenne en charge sa structuration. Une aide réciproque et croisée reste ainsi à construire entre les disciplines

15. On voit bien ce que ces définitions de *discipline* ou de *configuration disciplinaire* doivent aussi bien aux recherches issues de l'histoire des disciplines (cf. Chervel 1988, notamment) ou de la sociologie du curriculum (cf. notamment l'approche de Goodson 1983, notamment).

16. Cf. N. Tutiaux-Guillon, dans cet ouvrage, à propos des *éducations à*, celle de D. Bart et C. Fluckiger à propos du B2i, celle d'A. Destailleur à propos du débat.

classiques et la documentation, afin d'aider les élèves à faire évoluer leur mode de traitement de l'information.

C'est finalement un peu la même question qui se pose, *mutatis mutandis*, dans l'interrogation de la disciplinarité des contenus dans les marges de l'enseignement scolaire, qu'il s'agisse de la maternelle (en France) ou de l'université ou des lieux de formation non scolaires. Certes, l'école maternelle est explicitement conçue comme n'étant pas organisée disciplinairement. Mais on peut observer là aussi comment les acteurs eux-mêmes identifient tel contenu à telle discipline et comment une analyse des interactions par un didacticien permet l'identification de l'appartenance d'un contenu à une discipline (cf. Daunay, Delcambre 2006). Du côté de l'université, si l'on ne suppose pas que l'enseignement universitaire est totalement différent des processus d'enseignement scolaires, la question de l'organisation des contenus d'enseignement non disciplinaires se pose aussi et les travaux sur les littéracies universitaires (Delcambre, Lahanier-Reuter 2012 ; Delcambre, Bart, Lahanier-Reuter sous presse) posent des questions assez proches, parfois, des questions débattues par les didacticiens à propos de l'enseignement scolaire et des contenus disciplinaires et/ou transversaux. Quant aux lieux de formation non scolaires, ils font aussi fonctionner, assez souvent, les contenus en fonction de disciplines de référence, voire à l'instar des disciplines scolaires instituées¹⁷.

La question de la disciplinarisation, entendue comme *indexation des contenus à une discipline* par les acteurs¹⁸, se pose aussi de façon plus anonyme, sans l'intervention directe d'acteurs identifiables : c'est le cas, par exemple, de la disciplinarisation des contenus tout au long du cursus – et les travaux de Thévenaz-Christen (2008 notamment) me semblent de ce point de vue tout à fait pertinents. Qu'on pense aussi, dans une logique historique, à la disciplinarisation au fil du temps, c'est-à-dire à une construction disciplinaire d'un contenu non identifié comme tel au départ ou identifié comme relevant d'une autre discipline¹⁹.

Sur les relations entre contenus et disciplines, observons encore que *contenu* et *discipline* (mais aussi *matière*) peuvent, à cet égard, fonctionner comme des termes concurrents : par exemple, en EPS, doit-on considérer la course de fond comme un *contenu disciplinaire* ou comme une *discipline* au sein de la *matière* EPS ? Qu'en est-il des langues à l'école primaire ? Le cinéma doit-il être considéré comme un contenu du cours du français ou comme une discipline particulière de la matière « français » ? Si c'est un contenu, quelles spécificités lui imprime la discipline où il est traité ? Parler, dans ces exemples, de *matière*, de *discipline* ou de *contenu* est, il va de soi, l'effet d'une décision théorique de découpage qui mérite discussion²⁰ – et discussion toujours renouvelée.

De la même manière, il est intéressant de voir comment les disciplines scolaires sont pensées par les didactiques dans leur plus ou moins grande intégration : la discipline « français » me semble aussi intéressante de ce point de vue : ce n'est pas la même chose de penser la grammaire comme relevant d'une discipline spécifique et dans un rapport avec des référents théoriques, voire des communautés discursives (Bernié 2002) spécifiques, que de la penser dans une interaction avec l'apprentissage de la littérature par exemple.

Martinand (2001) posait bien une question proche à propos de la technologie : née comme matière dans les années 1980, elle pouvait aussi bien être pensée comme discipline intégrée à d'autres matières, ou comme ensemble de contenus distribués dans des disciplines différentes.

17. Cf. la contribution d'A. Dias-Chiaruttini et C. Cohen-Azria dans cet ouvrage.

18. Question inséparable de celle de *conscience disciplinaire* (cf. Reuter 2007).

19. Cf. particulièrement, à cet égard, la contribution de N. Denizot sur la dissertation et celle de d'A. Zaid sur le renouvellement des contenus de l'enseignement technologique, dans une perspective curriculaire.

20. Cf. notamment Daunay, Reuter (2013).

Il est clair qu'une approche historique est là particulièrement pertinente pour penser les évolutions de cette distribution au sein des disciplines constituées.

Il me semble que penser ces questions des relations entre contenus, disciplines et didactiques est rendu plus aisé si l'on fait appel au concept de *constellations disciplinaires*, avancé par Reuter et Lahanier-Reuter (2007) : « constituées par une (ou plusieurs) discipline(s) scolaire(s), par une ou plusieurs discipline(s) "savante(s)" auxquelles renvoient cette(s) discipline(s) scolaire(s) et par leurs relations », ces constellations disciplinaires sont précisément les *cibles* que les didactiques peuvent appréhender – c'est-à-dire, en fait, *construire* pour rendre compte du fonctionnement des contenus au sein de l'école.

4. RÉFÉRENCE DES CONTENUS

Le concept de *constellations disciplinaires* introduit dans notre réflexion sur les relations entre didactique et disciplines la question des disciplines dites savantes, qui servent, outre les didactiques, de disciplines de référence aux disciplines dites scolaires²¹.

La question des référents des contenus d'enseignement et d'apprentissage engage, évidemment, celle des disciplines de référence. Je voudrais encore ici partir de la question des contenus d'enseignement scolaire, en interrogeant les relations avec les disciplines universitaires. Comme le rappelle Hasni (2000), un courant américain, dit théorie de la « structure-of-knowledge », représenté notamment par Bruner (1964) et Schwab (1964), posait la discipline scolaire comme prolongement de la discipline scientifique, fût-ce au moyen d'une adaptation (transformation) des contenus, selon la proposition faite plus tard, dans la lignée de ces travaux, par Shulman, parlant de *pedagogical content knowledge* (connaissance pédagogique des contenus) pour les distinguer des *content knowledge* (connaissance des contenus), dans une toute autre approche que celle de la transposition didactique : en effet, le principe de ces théories est que les matières scolaires doivent servir d'initiation aux disciplines scientifiques dont ils portent le nom, principe que Johsua et Dupin (1993) ont qualifiée d' « illusion lyrique ».

Les modèles de la transposition didactique sont bien connus et, de Chevallard (1985/1991) à Martinand (1986), en passant par Johsua (1997) ou Schneuwly (1995/2005), pour ne citer que les plus emblématiques à mes yeux, ils sont un arrière-fond indispensable à cette réflexion théorique sur les contenus dans leurs relations aux disciplines. L'approche des historiens des disciplines a pu passer pour un contrepoint à cette conception (cf. Caspard 1988 ; Chervel 1988), en posant que ces contenus sont des créations relativement autonomes de l'école. C'est une position historique partagée par plusieurs chercheurs : ainsi, Georges-Louis Baron (1989) montre que l'informatique a été introduite dans l'école non dans une logique descendante à partir des sciences de référence, mais pour les besoins pédagogiques et didactiques des enseignants... De même, pensons à la leçon de choses (cf. Kahn 2002) ; plus généralement, les sciences à l'école, même au secondaire, comme le montre Hasni (2006), conjuguent des déterminations spécifiques à l'école et la question des références scientifiques²².

Mais ce qui est parfois présenté comme une opposition en est-elle vraiment une ? Certes, comme je l'écrivais en ouverture, le dialogue n'a pas toujours été organisé pour permettre le

21. Il va de soi que selon l'on ne saurait pas ignorer la différence entre les types disciplines, selon qu'on les entend comme lieu d'organisation d'un savoir à transmettre ou comme lieu d'élaboration de l'activité scientifique (Fabiani 2006).

22. Cf. encore Clerc (2002) sur la « culture scolaire » en géographie ou Chatel (1999) sur les sciences économiques et sociales.

rapprochement des théories. Mais qu'on pense au processus d'*élaboration didactique* que décrivait Jean-François Halté (1992/1993) : ne supposant pas *un* « savoir savant » préalable mais interrogeant en même temps *les* « savoirs savants » disponibles et la tradition scolaire, il permet en fin de compte l'assimilation des deux perspectives de constitution des objets d'enseignement que décrivent Chevillard (1985/1991) et Chervel (1988). Qu'on pense encore à l'approche genevoise (cf. Schneuwly, Thévenaz-Christen, dir. 2006 ; Thévenaz-Christen 2008), qui pose la question des objets langagiers sociaux tels que les *genres de discours* comme fondement de la modélisation didactique de contenus scolaires et qui envisage les contenus scolaires comme des construits socioculturels : une telle approche permet de concevoir ces derniers dans leur relation aux savoirs ou savoir-faire sociaux et comme le fruit d'une « disciplinarisation », envisagée ici comme une caractéristique de la « forme scolaire » – dans un sens proche mais différent de ce que propose Vincent (1994).

Et peut-on vraiment trouver intérêt à une opposition entre des modèles qu'on peut appeler *transpositif* ou *créationniste*, quand la notion de « culture scolaire » est aussi bien utilisée pour penser la construction des contenus d'enseignement par des historiens (Chervel 1998), des philosophes (Jacquet-Francillon, Kambouchner 2005), des sociologues (Forquin 1989/1996), par des didacticiens (cf. l'usage qui en est fait dans plusieurs contributions de Daunay, Delcambre, Reuter, dir. 2009)... Une « problématisation » de la notion est certes « nécessaire », comme le dit Forquin (2008 : 140-145), mais comme il le dit encore et le montre très bien, c'est par le dialogue entre disciplines de recherche que cette problématisation est possible, notamment dans une interrogation sur les références des contenus d'enseignement.

D'autres questions se posent concernant les relations des contenus disciplinaires et de leurs références, comme par exemple le rôle que peuvent avoir les disciplines dans la reconfiguration de savoirs universitaires (le rôle de la grammaire dans la construction des catégories linguistiques est ici intéressant à penser : cf. Bronckart 2013 ; Vargas 2004). On pourrait évoquer, plus généralement, l'influence des contenus scolaires sur les savoirs sociaux ou les pratiques sociales, dont Forquin rappelle l'importance, à propos de l'influence de la scolastique sur l'architecture gothique, en citant (après Bourdieu) Panofski (1951/1967). On peut encore renvoyer, dans une autre optique, à l'influence des pratiques scolaires de la langue (différenciées selon les ordres d'enseignement) sur les écrivains (Balibar 1974 ; Massol 2004) ou sur les formes d'écriture journalistique (Abastado 1981).

5. LA FABRIQUE DISCURSIVE DES CONTENUS

Mais outre ce rôle structurant pour la réflexion que joue la discipline, il faut noter une autre dimension essentielle issue de notre questionnement théorique : ce qu'on pourrait appeler la textualisation des contenus et son rôle comme modalité normée et normative de sélection des contenus (Demailly, De la Broise 2009). Il me semble que l'on peut en identifier au moins deux approches : celle des sociologues qui, depuis Bernstein, interrogent les modalités de mise en forme des contenus selon les niveaux ou les ordres scolaires ; celle des didacticiens qui interrogent la mise en texte des savoirs scolaires.

Cependant, ce ne sont pas seulement les textes des contenus qui nous intéressent, mais aussi les modalités de leur élaboration. C'est pourquoi je parlerais plus volontiers – et je vois là un acquis de notre réflexion collective – de la « mise en discours » des contenus²³. Cette

23. Cf. la contribution dans cet ouvrage de D. Lahanier-Reuter, qui a la première identifié l'importance de cette mise en discours des contenus dans l'appréhension didactique de ces derniers, et celle d'I. Delcambre.

opposition entre texte et discours²⁴ ressortit des outils – un peu anciens – de la linguistique textuelle ou de l’analyse de discours à la française : dans cette optique²⁵, une production langagière concrète (un écrit long ou court, une prise de parole, etc.) peut être appréhendée comme texte ou comme discours ; le texte est alors à considérer comme un schéma abstrait, qui rendrait compte de l’appartenance de la production à un type de texte donné, caractérisé par ses modalités de fonctionnement intrinsèque, indépendamment de la situation d’énonciation effective ; le discours est à considérer comme la réalisation effective, en contexte, de la production langagière, avec des interactants et leurs dires, mais aussi leurs intentions, leurs non-dit, etc. Cette distinction mériterait, je crois, d’être creusée, pour interroger autrement la « “textualisation” du savoir » de Chevallard, qui précisément ne distingue pas, dans le passage de son ouvrage où il la présente (1985/1991 : 58 *sq.*), texte et discours.

Or cette distinction serait précisément intéressante pour distinguer les modes d’appréhension des contenus, comme mis en texte ou en discours. Mercier (2002)²⁶ pose que « le savoir enseigné *est organisé comme un texte* » et il ajoute : « Le texte du savoir enseigné n’est pas écrit dans les ouvrages où le savoir s’expose mais *il appartient aux systèmes didactiques eux-mêmes*. Il est à la fois construit, montré et pratiqué, dans un parcours que le professeur dirige comme s’il donnait une lecture » (2002 : 143). Il me semble que là se joue une réelle différence d’appréhension du savoir si je l’envisage comme mis en texte, « organisé comme un texte », ou mis en discours, organisé comme un discours. Car si, dans tout ce passage, Mercier donne l’impression de parler de discours, la fin de son propos (« comme s’il donnait une lecture »), suppose l’existence d’une organisation décontextualisable, ce qui est logique, puisque le propos de Mercier est ici de rappeler ce que Chevallard disait, à savoir la nécessité institutionnelle de maintenir « l’illusion de l’identité de la suite des objets du savoir enseigné avec les savoirs d’enseignement ». Les textes du savoir peuvent se comparer terme à terme ; les discours du savoir, davantage situés, contextualisés, ont plus de chance d’être difficiles à comparer... Ce sont donc là, je crois, deux manières d’appréhender les contenus et je pense qu’il vaudrait la peine de creuser cette idée de la différence entre texte et discours des contenus.

Il faudrait, dans cette réflexion, s’appuyer sur Brousseau. Je dois à Rey (2007) de m’avoir guidé sur cette référence pour penser ce que j’appelle ici la mise en discours des contenus. Rey cite Brousseau (1998), qui a avancé nettement que le processus de construction des savoirs, y compris dans la sphère savante, est de l’ordre du procès de communication : « Le mathématicien ne communique pas ses résultats sous la forme où il les a trouvés ; il les réorganise, il leur donne une forme aussi générale que possible », il met « le savoir sous une forme communicable, décontextualisée, dépersonnalisée, détemporalisée ». Ainsi, dit Brousseau, « la transposition didactique se développe en grande partie dans la communauté scientifique » (p. 48). Ce texte est en fait une mise en texte de la pratique du chercheur. Pour Brousseau, « l’enseignant fait d’abord le travail inverse : une recontextualisation et une repersonnalisation du savoir : il cherche des situations qui vont donner du sens aux connaissances à enseigner », et bien sûr l’élève « va devoir, avec l’aide du professeur, redépersonnaliser et redécontextualiser le savoir qu’il a produit, afin qu’il puisse connaître

24. Que C. Souplet et I. Delcambre exploitent, dans leurs contributions dans cet ouvrage.

25. Dans les lignes qui suivent, je schématise évidemment, mais je ne fausse pas non plus les concepts théoriques. Précisons par ailleurs que la distinction que j’essaie de retracer entre *texte* et *discours* fait débat et a notamment été récusée par Rastier (2005).

26. Merci à Catherine Souplet d’avoir attiré mon attention sur le traitement de cette question dans le texte de Mercier.

dans ce qu'il a fait quelque chose qui ait un caractère universel, une connaissance culturelle réutilisable » (p. 299).

Rey (2007 : 128) en conclut :

Si l'on suit cette formulation du processus de didactisation, alors on n'a plus du tout un contenu préalable (le savoir savant) qui se transformerait en un autre contenu (le savoir enseigné), mais plutôt une pratique (celle du chercheur) qui débouche sur un texte et celui-ci à son tour détermine des règles pour une autre pratique (celle des élèves, organisée dans la classe par l'enseignant).

Pour Rey, il s'agissait de disqualifier le terme même de contenu. Mais finalement, c'est pour le retrouver, « comme la meilleure manière de désigner le terme médian, c'est-à-dire le texte » ; Rey interrogeait cette proposition, et ajoutait, pour la rendre légitime : « Car un texte est bien un objet et on considère habituellement qu'un texte est porteur d'un "contenu", c'est-à-dire d'un sens. » (p. 129).

L'importance de cette question, et son évidente productivité dans cet ouvrage²⁷, tient sans doute beaucoup à l'orientation très spécifique de Théodile-CIREL, depuis sa fondation, puisque les pratiques langagières ont toujours été centrales dans ses préoccupations scientifiques.

POUR CONCLURE : LE CONTENU COMME « UNITÉ D'ANALYSE » ?

J'emprunte à D. Bart et C. Fluckiger (cf. leur contribution dans cet ouvrage) cette idée que nous avons, par notre réflexion théorique sur le contenu, constitué ce dernier comme une « unité d'analyse » pertinente des phénomènes didactiques. Je ferai un petit passage par Vygotski (1934/1997), en m'inspirant de ce que nous avons écrit, dans Daunay, Reuter, Schneuwly (2011). Nous écrivions :

Une méthode de recherche ne serait pas seulement un ensemble de procédures à mettre en œuvre pour l'appréhension d'un réel, mais plus fondamentalement le découpage de ce réel en unités d'analyses pertinentes, dans le cadre d'une théorie, pour permettre de saisir de manière empirique, au sens très large du terme, les problèmes que cette dernière veut traiter.

Nous faisons référence à Vygotski, qui a montré comment le choix de la signification du mot comme « unité de base » de l'analyse de la pensée verbale permettait d'appréhender l'unité de la pensée et du langage. Si cette unité d'analyse permettait cette appréhension de l'unité de la pensée et du langage, c'est qu'elle la reflétait, dit Vygotski : « C'est dans la *signification* du mot que nous avons trouvé cette unité de base qui reflète sous la forme la plus simple l'unité de la pensée et du langage » (p. 417). Il précise (p. 417 *sq.*) : « La signification du mot [...] est cette unité indécomposable ensuite des deux processus dont on ne peut dire ce qu'elle représente : un phénomène du langage ou un phénomène de la pensée ». Autrement dit, « c'est un phénomène de la pensée verbale ou du langage doué de sens, c'est l'*unité* du mot et de la pensée » (p. 418 ; cf. p. 58). Si cette unité de base, cette unité d'analyse, reflète l'unité de la pensée et du langage, c'est qu'elle contient en quelque sorte en elle-même le tout du phénomène à considérer : par l'unité d'analyse, on accède à une perception globale de l'ensemble²⁸.

Il semble bien que le contenu, vu au prisme des discours (et) des sujets, remplit cette fonction d'unité d'analyse, au sens où se retrouve en lui l'ensemble des dimensions qui constituent la « constellation didactique », pour reprendre le mot de Dabène (2005) qui voulait

27. Notons par ailleurs que les contributions, dans cet ouvrage, de R. Hassan et d'A. Thépaut sont tout entières consacrées à la question des pratiques langagières et de leur appréhension didactique.

28. Cf. les derniers mots de *Pensée et langage* (p. 500) : « La conscience se reflète dans le mot comme le soleil dans une petite goutte d'eau ».

ouvrir le *système didactique*. Conçu en lien avec les contextes de sa production, de la sphère des savoirs ou des pratiques de référence à la sphère scolaire, avec les conditions de sa construction comme objet d'enseignement jusqu'à celles de sa construction comme objet d'appropriation, avec les cadres disciplinaires qui lui donnent sens, avec le *faire* (comme dirait Reuter 2005) des sujets didactiques, le contenu semble bien refléter, réfracter, pour reprendre les métaphores de Vygotski, le système didactique – que je considérais plus haut comme déterminant dans la conception didactique du contenu.

Sans vouloir supposer que nous procédions à une « redécouverte » – paradoxale – de la valeur didactique du contenu, il me semble que notre réflexion, et l'ouvrage qui en est issu, montre qu'il n'était cependant pas inutile d'y revenir de façon centrale. Les chapitres qui suivent ouvrent des pistes pour un débat, un dialogue, une continuation, et se donnent comme une contribution au travail collectif de la communauté de recherche, celle des didactiques des disciplines et de la didactique comparée, où se nourrissent Théodile-CIREL et chacun de ses membres.

RÉFÉRENCES

- Abastado Claude, 1981, « La composition française et l'ordre du discours », *Pratiques*, 29. 3-18.
- Astolfi Jean-Pierre, 2008, *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, Paris, ESF, 252 p.
- Audigier François, Tutiaux-Guillon Nicole, 2008, *Compétences et contenus. Les curriculums en question*. Bruxelles, De Boeck, 217 p.
- Balibar Renée, 1974, *Les Français fictifs. Le rapport des styles littéraires au français national*, Paris, Hachette, 295 p.
- Baron Georges-Louis, 1989, *L'informatique, discipline scolaire ?* Paris, Presses universitaires de France, 230 p.
- Baudelot Christian, Establet Roger, 2009, *L'Élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Paris, Seuil, 117 p.
- Bautier Élisabeth, Rochex Jean-Yves, 1998, *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?*, Paris, Armand Colin, 302 p.
- Bernié Jean-Paul, 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.
- Boutan Pierre, Savatovsky Dan, 2000, « Avant-propos », *ÉLA*, 118. 133-143.
- Bronckart Jean-Paul, 2013, « Quelques réflexions pour un redéploiement de la didactique des langues », *Recherches en Didactiques*, 15. 15-37.
- Bronckart Jean-Paul, Plazaola Giger Itziar, 1998, « La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice », *Pratiques*, 97-98. 35-58.
- Brousseau Guy, 1998, *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée sauvage.
- Bruner Jerome Seymour, 1964, *The Process of Education*, New York, Vintage, 124 p.
- Caspar Pierre, 1988, « Pour une histoire des disciplines scolaires. Introduction ». *Histoire de l'éducation*, 38. 3-6.
- Cauterman Marie-Michèle, Daunay Bertrand, 2010, « La jungle des dispositifs », *Recherches*, 52. 9-23.
- Chatel Élisabeth, 1999, « Légitimité savante et valeur scientifique dans l'enseignement des SES : une approche critique du concept de transposition didactique ». *Documents pour l'Enseignement Économique et Social*, 116. 23-28.

- Chervel André, 1977, *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français. Histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot, 306 p.
- Chervel André, 1988, « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, 38. 59-119.
- Chervel André, 1998, *La Culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, 238 p.
- Chervel André, 2006, *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Paris, Retz, 831 p.
- Chevallard Yves, 1985/1991, *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 240 p.
- Chevallard Yves, 2007, « Passé et présent de la théorie anthropologique du didactique », dans L. Ruiz-Higueras, A. Estepa, F. Javier García (dir.), *Sociedad, Escuela y Matemáticas. Aportaciones de la Teoría Antropológica de la Didáctica*, Universidad de Jaén, 705-746.
- Chevallard Yves, 2010, « La didactique, dites-vous ? », *Éducation et didactique*, 4 : 1. 139-146.
- Chevallard Yves, 2011, « Les problématiques de la recherche en didactique à la lumière de la TAD », disponible sur http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/YC_Acadis_28-01-2011_Notes1.pdf, consulté le 28 avril 2014.
- Clément Pierre, 2012, « Le socle commun, cheval de Troie d'une école à deux vitesses ? », *La Pensée*, 372. 23-35.
- Clerc Pascal, 2002, *La culture scolaire en géographie*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 185 p.
- Dabène Michel, 2005, « Quelques repères, perspectives et propositions pour une didactique du français dans tous ses états », dans J.-L. Chiss, J. David, Y. Reuter (dir.) : *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck, 15-34.
- Daunay Bertrand, Delcambre Isabelle, 2006, « Les rituels en maternelle : genre scolaire ou disciplinaire ? », *Les Cahiers Théodile*, 7. 27-42.
- Daunay Bertrand, Delcambre Isabelle, Reuter Yves (dir.), 2009, *Didactique du français. Le socioculturel en question*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaire du Septentrion, 268 p.
- Daunay Bertrand, Reuter Yves, 2013, « Penser et problématiser les contenus disciplinaires : un enjeu fondamental pour les didactiques », dans B. Daunay, Y. Reuter, A. Thépaut (dir.), *Les Contenus disciplinaires. Approches comparatistes*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 21-34.
- Daunay Bertrand, Reuter Yves, Schneuwly Bernard (dir.), 2011, *Les Concepts et les méthodes en didactique du français*, collection *Recherches en didactique du français*, Namur, AIRDF-Presses universitaires de Namur, 274 p.
- Daunay Bertrand, Reuter Yves, Thépaut Antoine (dir.), 2013, *Les Contenus disciplinaires. Approches comparatistes*, Presses Universitaires du Septentrion, 273 p.
- Delcambre Isabelle, 2001, *Écrire/construire la didactique du français : entre art-de-faire et recherche, dossier présenté en vue de l'habilitation à diriger des recherches, volume 1 : synthèse des travaux*, Université Charles de Gaulle – Lille 3.
- Delcambre Isabelle, Lahanier-Reuter Dominique (dir.), sous presse, *International Studies on writing at the university*, Parlor Press and the WAC Clearinghouse.
- Delcambre Isabelle, Lahanier-Reuter Dominique (dir.), 2012, *Pratiques*, 153-154.
- Demilly Lise, La Broise Patrice de, 2009, « Les enjeux de la déprofessionnalisation. Études de cas et pistes de travail », *Socio-logos*, 4, disponible sur <http://socio-logos.revues.org/2305>, consulté le 28 avril 2014.
- Dolz Joaquim, Ollagnier Edmée (dir.), 2002, *L'Énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck, collection Raisons éducatives, 232 p.
- Downing John, Fijalkow Jacques, 1984, *Lire et raisonner*, Toulouse, Privat, 221 p.

- Dufour Marie, 2013, « Points communs et variations entre affichages selon les disciplines », dans B. Daunay, Y. Reuter, A. Thépaut (dir.), *Les Contenus disciplinaires. Approches comparatistes*, Presses Universitaires du Septentrion, 51-61.
- Durkheim Émile, 1938/1969, *L'Évolution pédagogique en France*, Paris, Presses universitaires de France, 404 p.
- Fabiani Jean-Louis, 2006, « À quoi sert la notion de discipline ? », dans J. Boutier, J.-C. Passeron, J. Revel (dir.), *Qu'est-ce qu'une discipline ?*, Paris, éditions de l'ÉHESS, 11-34.
- Forquin Jean-Claude, 1989/1996, *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 247 p.
- Forquin Jean-Claude, 2008, *Sociologie du curriculum*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 197 p.
- Gauthier Roger-François, 1988, *Querelles d'école, pour une politique des contenus d'enseignement*, Paris, Hatier, 167 p.
- Gauthier Roger-François, 2006, *Les contenus de l'enseignement secondaire dans le monde : état des lieux et choix stratégiques*, Unesco, 140 p.
- Ginzburg Carlo, 1998/2001, *À distance. Neuf essais sur le point de vue en histoire*, Paris, Gallimard, 262 p.
- Goodson Ivor, 1983, « Becoming an Academic Subject : Patterns of Explanation and Evolution », *British Journal of Sociology of Education*, 2 : 2. 163-180.
- Halté Jean-François, 1992/1993, *La didactique du français*, Paris, Presses universitaires de France, 128 p.
- Hamon Christian, Lebeaume Joël, 2013, « La configuration curriculaire de la technologie au lycée : proposition pour une extension des approches comparatistes », B. Daunay, Y. Reuter, A. Thépaut (dir.), *Les Contenus disciplinaires. Approches comparatistes*, Presses Universitaires du Septentrion, 233-244.
- Harlé Isabelle, 2010, *La Fabrique des savoirs scolaires*, Paris, La Dispute, 157 p.
- Hasni Abdelkrim, 2000, « Penser les disciplines de formation à l'enseignement primaire, c'est d'abord penser les disciplines scolaires », *Éducation et francophonie*, XXVIII : 2. 100-120.
- Hasni Abdelkrim, 2006, « Statut des disciplines scientifiques dans le cadre de la formation par compétences à l'enseignement des sciences au secondaire », dans A. Hasni, Y. Lenoir, J. Lebeaume (dir.), 2006, *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 121-156.
- Jacquet-Francillon François, Kambouchner Denis (dir.), 2005, *La Crise de la culture scolaire*, Paris, Presses Universitaires de France, 504 p.
- Johsua Samuel, 1997, « Le concept de Transposition Didactique peut-il étendre sa portée au-delà de la didactique des sciences et des mathématiques ? », *Skholê*, 6. 15-24.
- Johsua Samuel, Dupin Jean-Jacques, 1993, *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, Paris, Presses Universitaires de France, 432 p.
- Kahn Pierre, 2002, *La leçon de choses. Naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire*, Presses Universitaires du Septentrion, 248 p.
- Malet Régis, 2010, « École et médiations : regards croisés sur une polysémie », dans R. Malet (dir.), *École, médiations et réformes curriculaires. Perspectives internationales*, Bruxelles, De Boeck, 9-19.
- Martinand Jean-Louis, 1986, *Connaitre et transformer la matière*, Berne, Peter Lang, 322 p.
- Martinand Jean-Louis, 1987, « Quelques remarques sur les didactiques des disciplines », *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 1-2. 23-35.

- Martinand Jean-Louis, 2001, « Matrices curriculaires et matrices disciplinaires », dans C. Carpentier, *Contenus d'enseignement dans un monde en mutation : permanences et ruptures*, Paris, L'Harmattan, 249-269.
- Martinand Jean-Louis, 2013, « Pour une posture didacticienne, comparative et proactive », dans B. Daunay, Y. Reuter, A. Thépaut (dir.), *Les Contenus disciplinaires. Approches comparatistes*, Presses Universitaires du Septentrion, 247-256.
- Martinand Jean-Louis, Reuter Yves, Lebeaume Joël, 2007, « Entretien : Contenus, didactiques, disciplines, formation », *Recherche et formation*, 55. 107-117.
- Massol Jean-François, 2004, *De l'institution scolaire de la littérature française (1870-1925)*, Grenoble, ELLUG, 312 p.
- Mercier Alain, 2002, « La transposition des objets d'enseignement et la définition de l'espace didactique, en mathématiques. Note de synthèse », *Revue Française de Pédagogie*, 141. 135-171.
- Orange Christian, 2013, « Quel espace pour les recherches comparatistes en didactique ? », dans B. Daunay, Y. Reuter, A. Thépaut (dir.), *Les Contenus disciplinaires. Approches comparatistes*, Presses Universitaires du Septentrion, 257-261.
- Panofsky Erwin, 1951/1967, *Architecture gothique et pensée scolastique*, Paris, Minuit, 221 p.
- Passeron Jean-Claude, 1991/2006, *Le Raisonnement sociologique*, Paris, Nathan, 666 p.
- Perrenoud Philippe, 1994, *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan, 254 p.
- Perrenoud Philippe, 1998, « La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences », *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV : 3. 487-514.
- Rastier François, 2005, « Discours et texte ». *Texte!* Disponible sur : http://www.revue-texto.net/Reperes/Themes/Rastier_Discours.html, consulté le 28 avril 2014.
- Reuter Yves, 2005, « Analyser le faire des élèves dans une perspective didactique », *Les cahiers Théodile*, 6. 33-40.
- Reuter Yves, 2007, « La conscience disciplinaire : présentation d'un concept », *Éducation et didactique*, 1 : 2. 57-71.
- Reuter Yves, à paraître, « Didactiques et disciplines : une relation structurelle », *Éducation et didactique*.
- Reuter Yves (dir.), 2007/2013, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, 280 p.
- Reuter Yves, Lahanier-Reuter Dominique, 2007, « L'analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique », dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard, N. Sorin (dir.), *La Didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Presse de l'Université Laval, 27-42.
- Rey Bernard, 2007, « Autour du mot "contenu" », *Recherche et formation*, 55. 119-133.
- Ropé Françoise, 1994, *Savoirs universitaires, savoirs scolaires. La formation initiale des professeurs de français*, Paris, INRP-L'Harmattan, 255 p.
- Schneuwly Bernard, 1995/2005, « De l'utilité de la "transposition didactique" », dans J.-L. Chiss, J. David, Y. Reuter (dir.), *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck, 47-59.
- Schneuwly Bernard, Thévenaz-Christen Thérèse (dir.), 2006, *Analyses des objets enseignés. Le cas du français*, Bruxelles, De Boeck, 264 p.
- Schwab Joseph J., 1964, « Structure of the Disciplines : Meanings and Significances », dans G.W Ford et L. Pugno (dir.), *The Structure of Knowledge and the Curriculum*, Chicago, Rand McNally, 6-30.

- Shulman Lee, 1986, « Those who understand : Knowledge growth in teaching », *Educational Researcher*, 15 : 2. 4-14.
- Thévenaz-Christen Thérèse, 2008, « Au cœur de la forme scolaire, la discipline. L'exemple du français parlé », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 2008-2, *Gros plan sur la forme scolaire*, Academic Press Fribourg, 299-324.
- Vargas Claude, 2004, « La création des savoirs à enseigner en grammaire : de la recomposition à la reconfiguration », dans C. Vargas (dir.) *Langue et étude de la langue. Approches linguistiques et didactiques*, Publications de l'université de Provence, 35-48.
- Vergnaud Gérard (dir.), 1994, *Apprentissages et didactiques, où en est-on ?*, Paris, Hachette, 205 p.
- Verret Michel, 1975, *Le Temps des études*, Paris, Librairie Honoré Champion, 853 p.
- Vincent Guy (dir.), 1994, *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 227 p.
- Vincent Guy, Courtebras Bernard, Reuter Yves (2012) « La forme scolaire : débats et mises au point », *Recherches en didactiques*, 13. 109-135.
- Vygotski Lev Semionovich, 1934/1985, *Pensée et langage*, Paris, Éditions sociales, 544 p.
- Young Michael, 2010, « Alternative Educational Futures for a Knowledge Society », *European educational Research Journal*, 9 : 1, disponible sur www.wwwords.eu/EERJ, consulté le 28 avril 2014.