



Maison Européenne des Sciences de l'Homme
et de la Société Lille Nord-de-France

LA CONSTRUCTION DES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT ET DE FORMATION

OUVERTURE DU SEMINAIRE
18 octobre 2010

Bertrand Daunay
Professeur en sciences de l'éducation
Théodile-CIREL (ÉA 4354)
Université Charles-de-Gaulle – Lille 3

INTRODUCTION

Ce séminaire sur « La construction des contenus d'enseignement et de formation » a été organisé par le CIREL (ÉA 4354, Lille 1, Lille 3) en partenariat avec plusieurs équipes :

- CERIES (ÉA 3589), Lille 3 ;
- CLERSÉ (UMR 8019), Lille 1 ;
- GERIICO (ÉA 4073), Lille 3 ;
- STL (UMR 8163), Lille 3.

Il concerne une question centrale, très souvent traitée dans divers champs de recherches, mais peu débattue entre les disciplines et qui crée parfois, entre celles-ci, des malentendus voire des incompréhensions, qui tiennent notamment à la méconnaissance mutuelle des disciplines de recherche.

Rappelons l'objet et les enjeux de ce séminaire :

1. La question traitée est la construction des contenus d'enseignement et de formation de l'enseignement scolaire à l'enseignement universitaire, notamment (mais pas seulement) dans sa dimension professionnalisante. Deux questions structureront particulièrement la réflexion,

sur les deux dimensions intriquées qui font le cœur du projet (construction/élaboration et construction/appropriation des contenus) :

- le rôle et le statut des disciplines académiques d'une part dans l'élaboration des contenus et d'autre part dans leur perception et leur appropriation par les élèves ou les étudiants ;
- les effets de l'évaluation dans l'élaboration des contenus et dans les stratégies d'appropriations mises en œuvre par les élèves ou les étudiants.

2. Par construction des contenus d'enseignement et de formation, on entend à la fois les processus d'élaboration des contenus d'enseignement et de formation en amont de toute situation d'apprentissage (par les institutions comme par les acteurs) et les processus de construction/appropriation des contenus par les élèves et les formés – ce qui amène à interroger à la fois l'influence réciproque que ces deux processus ont l'un sur l'autre et les distorsions qui peuvent apparaître entre eux.

3. Plusieurs disciplines sont impliquées dans ce projet : didactiques des disciplines, linguistique, sciences de l'éducation, sciences de l'information et de la communication, sociologie. L'objectif est de créer les conditions d'une discussion pluridisciplinaire, en vue de construire un lieu d'échange théorique pérenne permettant le dialogue entre différentes disciplines de recherche sur cette question fondamentale, notamment par l'élaboration d'un projet de recherche.

4. Nous avons conçu ce séminaire comme un lieu d'échanges théoriques – et méthodologiques –, au sens de mutualisation de savoirs sur la question, mais aussi comme un lieu d'échanges sur nos pratiques d'universitaires ; une réflexion sur ces questions se présente en effet à nous également comme un problème professionnel : l'écriture des plans de formation universitaires engage de fait des décisions constantes en termes de construction de contenus d'enseignement et de formation.

5. C'est une question importante dans la perspective actuelle de transformations politiques, organisationnelles et professionnelles des formations, qui se traduisent à la fois par une modification des modalités de formation (qu'il s'agisse des enseignants, des cadres de santé, des travailleurs sociaux...), une redéfinition des temporalités de ces formations (cf. par exemple la conception d'une formation « tout au long de la vie ») et l'extension d'une logique des compétences dans tous les lieux de formation (qui induit la multiplication des référentiels de compétences mais aussi l'articulation des acquis de l'expérience aux contenus d'enseignement et de formation).

Mon objectif est ici d'essayer de poser des questions théoriques, nécessairement ciblées, donc partielles, qu'influencent évidemment les enjeux théoriques de mes propres recherches : les propositions que je fais seront identifiées comme de possibles entrées et les manques qui s'y verront seront un appel à la discussion.

Je voudrais, pour commencer, interroger les conditions de possibilité d'un dialogue entre les disciplines de recherche sur la question de la construction des contenus d'enseignement et de formation. Il me semble qu'il y en a deux au moins deux, que je nommerais *dépersonnalisation* et *décontextualisation* des théories initiales ; j'entends par là leur appropriation au-delà de la sphère même où elles ont été produites, qui peut permettre d'éviter la crispation que l'on rencontre parfois quand, sur des sujets proches, on s'interdit 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. J'en donnerais une simple illustration : la note 10 de la p. 18, dans l'introduction à l'ouvrage qu'il dirige, de Guy Vincent (1994) sur André Chervel : rappelant que Chervel (1988) a fait un historique pertinent de la notion de « discipline » scolaire, Vincent ajoute :

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 certes s'inscrire dans une socio-histoire, à ceci près que son projet de connaissance n'était pas celui-là... Inversement, Chervel, dans son dernier ouvrage, véritable somme sur l'histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle, ne cite pas Vincent. Or le dialogue entre Chervel et Vincent est possible et j'en veux pour preuve le travail intéressant (même s'il peut susciter la discussion à certains égards) de Thérèse Thévenaz-Christen, à Genève... 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 que Chervel fait un usage inflationniste du terme « didactique », qu'il employait très peu auparavant, dans une acception du reste discutable pour les didacticiens... Pour poursuivre ce croisement des « oublis » de référence, André Chervel et Yves Chevallard, que nombre d'auteurs font dialoguer, ne se citent pas eux-mêmes respectivement, sinon par des allusions plus ou moins polies¹... 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...

À l'inverse, quand ces conditions de *dépersonnalisation* et de *décontextualisation* sont réunies (termes que, par un clin d'œil, j'emprunte en les détournant, aux travaux du sociologue Michel Verret et du didacticien Yves Chevallard sur la transposition didactique) on observe quelques possibilités de dialogue, que j'illustrerai encore en restant dans les trois disciplines que j'ai déjà convoquées : certains sociologues, depuis Passeron, ont pris l'habitude de faire des références à quelques travaux de didactique, de Forquin à Perrenoud, de Ropé à Harlé, même s'il en ressort parfois une image curieusement angélique, pour reprendre le terme que Perrenoud (1998a) utilise précisément à 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. Mais ce dialogue est précisément possible, et c'est la condition que je décrivais plus haut, quand d'autres assument un dialogue que les auteurs mêmes n'instaurent pas.

C'est notre responsabilité, au sein de ce séminaire, d'instituer ce dialogue en essayant de mettre à profit nos connaissances des champs divers qui le constituent, pour essayer de faire en sorte que chacun s'informe des autres et essaie de penser la question qui nous occupe de manière à identifier les points de tensions ou de familiarité entre nos disciplines.

Les questions théoriques que je poserai s'organiseront autour de quelques dimensions clés, qui essaieront de faire le tour des dimensions présentes dans le projet et que j'interrogerai en

¹ Seule référence de Chervel à Chevallard, à ma connaissance, en 1988 : « On a montré [note : référence à Chevallard (1985) avec cette précision : « La notion de transposition didactique a été introduite par Michel Verret » (1975)] que certains concepts mathématiques introduits il y a une vingtaine d'années dans le premier cycle du secondaire n'ont pas grand-chose de commun avec leurs homonymes savants qui leur ont servi de caution: du "savoir savant" au "savoir enseigné", les didacticiens des mathématiques mesurent aujourd'hui l'écart. » Quant à Chevallard, il ne cite Chervel, sauf erreur, que dans la postface (1991) de la deuxième édition de son ouvrage (1985/1991), et encore par un emprunt ramené à une dimension anecdotique concernant la transformation d'énoncés dans le cadre de l'analyse logique (p. 223).

privilégiant parfois le domaine de l'enseignement scolaire. Cette focalisation initiale s'explique à la fois par mes compétences propres, mais aussi par le fait que c'est dans ce domaine que je crois le dialogue théorique le mieux engagé et les questions les mieux posées, du fait de la longue tradition de discours critique sur ces aspects.

1. QU'EST-CE QU'UN CONTENU ?

Ce terme de contenu mérite d'être interrogé, pour essayer de clarifier ce que l'on entend par les termes que l'on voit circuler souvent dans les écrits théoriques ou les écrits d'ingénierie de l'enseignement et de la formation : savoir, connaissance, savoir-faire, compétence, capacité, rapport à, valeur, comportement, etc. La question peut se formuler ainsi : quelle est la nature cognitive des contenus ainsi désignés, selon les disciplines de recherche qui les mobilisent (de la philosophie de l'éducation à la psychologie, de la didactique à la pédagogie, notamment) ? Sans prétendre dresser une cartographie, il serait intéressant de voir de quoi parlent nos différentes disciplines de recherche, mais aussi les différentes sphères sociales qu'elles appréhendent (enseignement et/ou formation scolaire et universitaire ; qu'elles soient ou non professionnelles ou professionnalisantes). Comment établissent-elles (ou non) des relations entre ces différents types de contenus, par exemple entre savoir et valeur, entre savoir-faire et capacité, entre savoir et compétence, etc. Question qui, à vrai dire, demande une clarification épistémologique qui, à ma connaissance, n'est pas encore faite de façon très satisfaisante.

À l'inverse, il faut poser aussi la question de la validité épistémologique de l'unification que constitue le terme de « contenu » (et je passe ici sur les jeux de mots étymologiques) ou d'autres termes équivalents (je pense par exemple à la notion de *praxéologie* de Chevallard).

La question de la place des *savoirs* est à elle seule une question cruciale : existe-t-il des enseignements ou des formations sans savoirs ? Bernard Schneuwly (1995/2005) a ainsi pu définir, en didacticien, le *savoir transposable* comme fondement de tout enseignement – fût-il essentiellement conçu comme un enseignement de *savoir-faire* ; et l'on sait, depuis les travaux sociologiques de Lucie Tanguy (1991) notamment, que même dans les formations professionnelles, les institutions de formation réorganisent les demandes de la sphère professionnelle en termes de savoirs, par l'influence du modèle universitaire sur les acteurs eux-mêmes.

Une place importante mérite aussi d'être faite à l'interrogation d'un autre type de contenu, la *compétence*, cette « énigme en éducation », pour reprendre le titre d'un ouvrage dirigé par Joaquim Dolz et Edmée Ollagnier (2002), dont l'introduction comme référence essentielle des programmes d'enseignement engendre des transformations profondes dans les curriculums de nombreux pays (Audigier, Tutiaux-Guillon, 2008). Issue de la formation d'adultes et de la formation professionnelle, elle tend à investir tous les champs d'enseignement, des programmes scolaires des pays de l'OCDE et des évaluations internationales jusqu'aux référentiels de formation universitaire. Sans supposer étanche la distinction simpliste trop souvent faite entre connaissance et compétence (régulièrement contestée du reste, d'un point de vue épistémologique²), on peut se demander, à propos des compétences, s'il s'agit de contenus ou de finalités. La question n'est pas aussi triviale qu'il peut sembler, car elle permet de se demander si l'introduction de la notion de compétence n'a pas pour effet de réorganiser les modalités mêmes de la construction des contenus, au sens où les « finalités » sociales de la formation, que la notion de « compétence professionnelle » ou « sociale » peut rendre, tendent à devenir des objets, des contenus mêmes de formation, au détriment d'une autre finalité

² Cf. Baudelot, Establet, 2009 ; Harlé, 2010, p. 146 ; Perrenoud, 1998a ; Samurçay, Pastré, 2004, p. 6...

possible de la formation, à savoir l'acculturation à une discipline (scolaire ou universitaire) ou à un corps de savoirs (Cauterman, Daunay, 2010).

Hors de la liste évoquée plus haut, qui dessinent des contours de l'appréhension théorique et pratique des contenus, il est d'autres modes de catégorisation et d'organisation proposés par les disciplines de recherche dans leurs élaborations théoriques destinées à décrire les contenus d'enseignement et de formation, dans les curriculums ou dans les pratiques effectives des enseignants/formateurs comme des élèves/étudiants/formés. L'opposition entre formel et informel, entre implicite et explicite (cf., notamment, Jacobi, 2001), voire entre caché et officiel (qu'a développée la sociologie américaine du curriculum : cf. la discussion que fait de ces concepts Forquin, 2008, p. 88) en sont des exemples ; un autre exemple, didactique celui-là : la trilogie savoirs disciplinaires, paradisciplinaires, protodisciplinaires (Chevallard, 1985/1991).

Une question me semble essentielle et mériterait, je crois, un travail de comparaison de nos approches théoriques : un contenu d'enseignement peut-il n'être pas disciplinaire ? La réponse n'est pas évidente. D'un point de vue scolaire, certes, on voit bien la multiplication des contenus qui ne réfèrent pas à des disciplines scolaires constituées mais qui, au contraire, s'en affranchissent pour créer des espaces pluri-, inter- voire adisciplinaires : les « éducations à » sont de ce point de vue exemplaires, mais aussi tous les contenus d'enseignement scolaires dans des lieux non institués disciplinairement, comme, par exemple, l'enseignement des valeurs et des principes de l'activité de délégué de classe ; ou encore tous les contenus des « dispositifs » scolaires (mais cela vaut également pour l'université), parmi lesquelles les projets divers, qui structurent de plus en plus l'activité d'enseignement et en *externalisent* les contenus hors des disciplines (Cf. Cauterman, Daunay, 2010). Mais précisément, comment les disciplines de recherche décrivent-elles ces contenus d'enseignement et leur « disciplinarité » ou leur « non-disciplinarité » ? Quelles différences font les chercheurs, du point de vue de la description des contenus (dans une perspective historique ou non), entre ces « éducations à » et les enseignements disciplinaires ?

C'est finalement un peu la même question qui se pose, *mutatis mutandis*, dans l'interrogation de la disciplinarité des contenus dans l'enseignement universitaire. Du côté de l'université, si l'on ne suppose pas que l'enseignement universitaire est totalement différent des processus d'enseignement scolaire (j'y reviendrai plus loin), la question de l'organisation des contenus d'enseignement non disciplinaires se pose aussi et le colloque sur les Littéracies universitaires, qui s'est tenu à Lille 3 en septembre 2010 (suite au programme ANR dirigé par Isabelle Delcambre sur les écrits à l'université) m'a semblé poser des questions assez proches, parfois, des questions débattues par les chercheurs à propos de l'enseignement scolaire et des contenus disciplinaires et/ou transversaux. C'est une question qui ne manque pas d'intérêt à l'heure de l'ouverture de divers centres de ressources au sein des universités, comme le CRAF (Centre de Ressources pour l'Accompagnement à la Formation) de Lille 3, sous la responsabilité pédagogique de Cédric Fluckiger ; parmi les « domaines » concernés par ce centre de ressource, il est intéressant d'identifier ce qui relève ou non, en droit (et en théorie) des disciplines universitaires : par exemple, il y est question de « méthodologie universitaire », comme il est question ailleurs de « discours universitaires » (Pollet, 2001), voire de « textes théoriques » (Schneidecker, 2001), pour ne citer que deux exemples parmi l'abondante littérature pratique concernant l'accompagnement de l'étudiant débutant.

Le débat est ancien, aux États-Unis, dans le champ des « composition studies », notamment dans la détermination disciplinaire ou non de l'approche de l'écriture, débat qui retentit dans les discussions entre les réseaux WAC (« Writing across the curriculum ») et WID (« Writing in the disciplines »). Et nous ne saurions pas ne pas nous intéresser aux tentatives actuellement renouvelées (car rien n'est nouveau en la matière) de « remédiation » orthographique ou grammaticale dans les universités. Rien n'est nouveau, mais tout fait

retour : si on a pu, récemment (cf. Laborde-Milaa, Boch, Reuter, 2004, p. 6) observer qu'entre les années 1970 et les années 2000, on était passé dans l'université d'une « focalisation sur des micro-habilités linguistiques considérées comme le garant de la maîtrise langagière » à « des compétences méthodologiques supposées transversales » pour parvenir à théoriser et pratiquer « une approche discursive et épistémologique liée aux disciplines », le cycle peut redémarrer. Rien d'étonnant à cela, mais il n'est pas impossible que nous ayons, sur cette question, à la fois un discours (théorique) à tenir et une responsabilité sociale dans la détermination des enjeux des apprentissages de contenus langagiers, conçus ou non comme disciplinaires.

2. LES REFERENCES DES CONTENUS

Le concept de transposition didactique est sans doute ici primordial. L'intérêt de ce concept est qu'il est lui-même disciplinairement et institutionnellement nomade : né de l'approche sociologique du « temps des études » à l'université de Michel Verret, il a eu sa véritable fortune dans les didactiques des disciplines scolaires, suite aux travaux de Chevallard, puis aux travaux qu'il a inspirés, de Martinand à Bronckart en passant par Johsua. Sans souligner ici les différences d'approche ni même de statut du concept de transposition didactique, outil conceptuel là, outil d'ingénierie ailleurs, on peut dire qu'il a permis une réelle avancée dans la réflexion sur les contenus d'enseignement et de formation et de leurs références, jusque dans la nature épistémologique des savoirs de référence (cf. l'opposition que construit Johsua entre *savoirs savants* et *savoirs experts*) ou des pratiques de sociales références pensées par Martinand.

L'approche des historiens de l'école a pu passer pour un contrepoint à cette conception (cf. Gaspard, 1988 ; Chervel, 1988), en posant que ces contenus d'enseignement et de formation sont des créations relativement autonomes de l'école et le fruit d'une « culture scolaire » (Chervel, 1998). 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. Pierre Kahn, 2002) ; plus généralement, les sciences à l'école, même au secondaire, comme le montre Abdelkrim Hasni (2006), conjuguent des déterminations spécifiques à l'école et la question des références scientifiques. Cf. encore Pascal Clerc (2002) sur la « culture scolaire » en géographie ou Élisabeth Chatel (1999) sur les sciences économiques et sociales.

Il serait intéressant de voir si cette opposition en est vraiment une, quand au contraire 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... Une « problématisation » est certes « nécessaire », comme le dit Forquin (2008, p. 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.

Qu'on me permette ici de citer la didactique du français, qui a, elle aussi, tenté d'articuler ces modèles (que l'on peut appeler « transpositif » ou « créationniste »). Je pense particulièrement au processus d'*élaboration didactique* (Halté, 1992/1993), qui ne suppose pas *un* « savoir savant » préalable mais qui interroge en même temps *les* « savoirs savants » disponibles et la tradition scolaire. Je pense aussi 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, à penser dans leur relation aux savoirs ou savoir-faire sociaux et à penser comme le fruit d'une « disciplinarisation », qu'ils ramènent à une caractéristique de la « forme scolaire » – dans un sens proche mais différent de ce que propose Guy Vincent (1994).

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

La question théorique des références des contenus de formations s'est posée de manière différente, dans les années 1990-2000, dans le cadre de la formation professionnelle, où les concepts et les débats que je viens d'évoquer n'ont pas toujours été mis à profit, malgré l'intérêt qu'ils pouvaient avoir, quand, en didactique professionnelle par exemple, on vise à « construire des contenus de formation correspondant à la situation professionnelle de référence » (Pastré, 2002, p. 10) – sans référence précise aux questions de transposition didactique. Il n'est par ailleurs pas inintéressant pour nous d'observer comment la didactique professionnelle s'est constituée dans un dialogue avec l'ergonomie ou la psychologie du travail (Clot, 1999 ; Leplat, 2000) et avec la psychologie du développement, elle-même articulée à une approche didactique (Vergnaud, 1994). Mais, au-delà de ce champ de recherche, la nécessité de fonder l'élaboration d'une ingénierie de formation sur l'analyse de l'activité professionnelle de référence est devenue une proposition théorique et pratique dominante (Champy-Remoussenard, 2005), la situation professionnelle étant alors à la fois la référence des contenus mais aussi leur finalité. Cela pose notamment, la question de l'articulation des contenus selon leurs références multiples mais aussi selon leurs natures supposées, comme en atteste par exemple le partage géographique ou symbolique, dans les formations par alternance, entre des contenus jugés spécifiques à des sphères sociales particulières, jugées plus compétentes ou plus légitimes, ce qui ne correspond pas aux modèles de l'alternance développés notamment en ingénierie de la formation (Clénet, 2006 ; Jellab, 2001 ; Lhez, Millet, Séguier *dir.*, 2001 ; Oudart 2005).

3. LE ROLE ET LE STATUT DES DISCIPLINES

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 Abdelkrim Hasni (2000), un courant américain, dit théorie de la « structure-of-knowledge », représenté notamment par Jérôme Bruner (1964) et Joseph 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 Lee 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 ». Chervel ne se réfère

pas à ces conceptions mais on croirait qu'il s'en démarque presque trait pour trait quand il écrit, en historien des disciplines (1988) : « L'école ne se définit pas par une fonction de transmission des savoirs, ou d'initiation aux sciences de référence ».

L'« illusion lyrique » a encore quelques beaux jours devant elle, quand la formation des enseignants est pensée par certains dans le sens d'une seule formation universitaire aux disciplines académiques, doublée d'un compagnonnage « pratique » pour les dimensions « pédagogiques »... Encore les auteurs américains cités à l'instant pensaient-ils ces questions de contenus dans le cadre d'une réflexion sur la formation des enseignants, précisément dans le sens d'une acculturation disciplinaire en vue d'une capacité à construire les contenus de l'enseignement en référence aux disciplines universitaires. Ils étaient, du reste, assez proches des tenants de ce que l'on a appelé plus tard, précisément pour s'en démarquer, l'« applicationnisme » en France, dans les années 1960 et 1970, quand les disciplines académiques se donnaient encore comme responsabilité sociale de penser les contenus d'enseignement. On se rappelle le rôle des disciplines académiques 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 », où joua un grand rôle Georges Charpak.

Sur le chapitre de la responsabilité sociale des disciplines académiques, on se rappelle aussi 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. Il faut ici, pour les évacuer, évoquer les pamphlets divers, qu'ils soient individuels ou collectifs, comme les pétitions conjoncturelles sur telle réforme, qui voient s'investir régulièrement mais sporadiquement des universitaires de renom, dans un discours qui s'alimente à la rhétorique du discours de crise, analysé notamment par Pierre Boutan et Dan Savatovsky (2000) pour ce qui concerne le français (langue ou matière d'enseignement). Ces écrits me semblent souffrir soit d'une criante ignorance des questions d'enseignement scolaire soit d'une explicite intention d'en découdre, *sans débattre*, avec les spécialistes de ces questions et c'est la raison pour laquelle je ne les compte pas au nom des contributions significatives, même si j'ai pu montrer par ailleurs que les conceptions défendues là méritaient examen (Daunay, 2003).

Mais il faut plus généralement observer actuellement l'absence de réel intérêt théorique pour les questions d'enseignement scolaire, au rebours de ce qui s'était passé dans les années 1970. La littérature en est un exemple frappant : on multiplierait aisément les références aux travaux des universitaires dans ces années-là qui, de colloques³ en numéros de revues scientifiques⁴, prennent les contenus d'enseignement scolaire comme objet de recherche dans leur propre cadre épistémologique et instaurent un dialogue avec des praticiens et des didacticiens sur la question de l'enseignement scolaire de la littérature.

À cette profusion (où les plus grands noms de l'approche théorique de la littérature se sont illustrés, de Barthes à Todorov en passant par Doubrovsky et Genette, par exemple) succède un complet silence, hormis les réflexions de certains, dont, par exemple, Kambouchner (2000) ou Todorov (2007), sans réelle intention de dialogue, cependant, avec les spécialistes de ces questions, même si Kambouchner veut, précisément, « dialoguer » (mais d'une manière bien particulière) avec Philippe Meirieu. Reste, pour l'essentiel, une pensée paresseuse, dont je parlais à propos des pamphlets cités plus haut, qui se manifeste aussi dans certains ouvrages

³ Colloques de Cerisy (Doubrovski et Todorov *éd.*, 1971) et de Strasbourg (Mansuy *éd.*, 1977).

⁴ particulièrement *Littérature* n° 7, 1972 ; *Littérature* n° 19, 1975⁴ ; *Poétique* n° 30, 1977 ; *Revue des Sciences Humaines* n° 174, 1979

savants. Par exemple, on peut lire ces lignes dans Antoine Compagnon, quand il aborde incidemment (en dehors des pétitions qu'il signe) les questions d'enseignement (Compagnon, 1998, p. 11) :

La théorie s'est institutionnalisée, elle s'est transformée en méthode, elle est devenue une petite technique pédagogique souvent aussi desséchante que l'explication de texte à laquelle elle s'en prenait alors avec verve. La stagnation semble inscrite dans le destin scolaire de toute théorie [...]. La nouvelle critique, même si elle n'a pas fait tomber les murs de la vieille Sorbonne, s'est solidement implantée dans l'Éducation nationale, notamment dans l'enseignement secondaire. C'est même probablement cela qui l'a rendue rigide.

Un tel propos se retourne aisément contre lui-même et fait surgir des questions pouvant faire d'intéressants objets pour une théorie qui interrogerait la possibilité de sa transmission sans courir le risque de perdre de sa substance quand elle devient l'objet d'un enseignement... Plus précisément, ce qui pourrait aisément faire l'objet d'une approche empirique : qu'est-ce qui s'est exactement perdu entre la théorie initiale et sa transposition didactique ? Il serait en fait intéressant de rediscuter certains concepts de la théorie littéraire en s'interrogeant, *en même temps*, d'une part sur leur pertinence (passée et présente) dans le champ des études littéraires, d'autre part sur leur fortune scolaire et sur les effets qu'ils ont provoqués dans le rapport scolaire aux textes littéraires. Cela permettrait de se demander si *l'essentiel de la « réalité de la littérature »*, comme dit Compagnon, n'était pas déjà oublié par la théorie de départ – et il serait alors possible de s'interroger sur le sens du rejet de cette part essentielle dans le « non théorisable ».

Certes, il n'y a rien d'aberrant à supposer que l'introduction de notions théoriques dans un programme d'enseignement en accentue la rigidité et fasse disparaître l'inventivité théorique qui présidait à leur construction, en vertu de ce que l'on sait de la construction des contenus d'enseignement. Mais on peut aussi bien supposer que si l'école s'est emparée de certaines notions, c'est qu'elles étaient déjà candidates à un *apprêt didactique*. Et la naturalisation de certaines notions, dans les théories littéraires, n'a pas attendu l'enseignement scolaire, comme il m'est arrivé de le montrer dans mes travaux. Hors de toute polémique, que les lignes qui précèdent semblaient ouvrir⁵, il serait intéressant d'interroger les manières dont nos disciplines s'inscrivent dans le débat sur la construction des contenus d'enseignement et de formation.

Pour revenir à la question des relations entre disciplines scolaires et universitaires, observons très banalement que les unes ne se projettent pas naturellement sur les autres. Par exemple, la discipline « français » ne saurait se penser comme simple adjonction de deux disciplines universitaires, la linguistique et la littérature, si tant est du reste que l'on puisse parler de disciplines à propos de ces deux objets de savoir, quand la linguistique à la fois se pose comme un sous-champ des sciences du langage et comme une discipline à référents théoriques et méthodologiques multiples ; ou quand la littérature se donne à voir comme champ unifiant, au travers d'une approche théorique ou comme champ éclaté, au travers de sa structuration en corpus (les aléas de la structuration des disciplines en « sections » du CNU sont là pour rappeler que l'identification même d'une discipline universitaire n'est pas chose simple). Il est intéressant d'observer rapidement la cartographie de quelques disciplines scolaires et de leurs référents universitaires, que peut donner à penser les contours des concours de recrutement en France : il est à cet égard une discipline intéressante, spécifiquement française je crois, l'histoire-géographie : une discipline scolaire, deux disciplines universitaires (au moins) et deux agrégations (avec des épreuves de l'autre discipline dans chacune) mais un seul CAPES et une seule agrégation interne... Quelles sont les disciplines correspondant à la SVT, qui recrute des enseignants par une agrégation intitulée « sciences de la vie, sciences de la terre et de l'univers » ? Qu'on pense aussi à la « Physique-

⁵ Sur cette analyse, je reprends des réflexions développées faites dans Daunay (2010).

chimie », qui connaît des agrégations de sciences physiques (option physique appliquée), de sciences physiques (option chimie), de sciences physiques (option physique), mais un seul CAPES de physique et chimie... Le cas le plus troublant est encore celui du français, notamment parce que s'y recrutent des enseignants trivalents par les concours de lettres classiques ou de grammaire (distinction elle-même interrogante en termes de contours des savoirs en jeu), ou monovalents (par les concours de lettres modernes), ce qui amène à l'existence de trois concours pour une seule discipline⁶...

Du reste, cette articulation entre disciplines scolaires et universitaires ne résiste pas à l'examen du sens même que l'on peut donner à ce mot, selon que l'on entend la discipline comme lieu d'organisation d'un savoir à transmettre ou comme lieu d'élaboration de l'activité scientifique (Fabiani, 2006). La notion de *discipline scolaire* est à penser comme un construit socio-historique, mais aussi comme un construit théorique. La sociologie du curriculum britannique, depuis la nouvelle sociologie de l'école, a montré les jeux de frontières dans le découpage des disciplines scolaire : les approches historiques de Chervel et socio-historique d'Ivor Goodson (1983a ; b), comme les approches historiques de certains didacticiens (Hasni, par exemple) sont évidemment intéressantes de ce point de vue.

Encore faut-il interroger ce que nous entendons par discipline universitaire, expression que j'ai utilisée sans vraiment distinguer discipline d'enseignement universitaire et discipline de recherche. Or il me semble qu'il faut soigneusement distinguer les deux, quand on réfléchit à la construction des contenus d'enseignement et de formation à l'université. L'idée en effet que cette dernière fonctionne fondamentalement de façon différente de celle qui peut s'observer à l'école me semble au moins devoir être examinée de près. Car les relations entre les disciplines de recherche qui structurent les universités et les contenus enseignés me semblent devoir être pensées en prenant en compte deux faits :

– le processus même de transposition didactique, que Verret avait décrit à propos de l'enseignement des sciences humaines à l'université. Il n'est pas sûr que l'« illusion lyrique » dont parlaient Johsua et Dupin ne se retrouve pas dans une conception de la construction des contenus d'enseignement directement issu des disciplines de recherche. Et l'affirmation selon laquelle la recherche informe l'enseignement s'apparente pour moi le plus souvent, au moins dans les niveaux inférieurs de l'enseignement universitaire, à un slogan ;

– les relations aux sources externes de la construction des contenus, qu'il s'agisse des référentiels de formation, des critères de leur évaluation (cf. plus loin), des référentiels des métiers...), du CAPES aux masters professionnels.

Que l'enseignement supérieur ait besoin d'une pédagogie ou d'une didactique est un vieux débat qui interroge la nature des savoirs et de leur transmission dans le supérieur. L'idée que l'université « transmet directement le savoir », que « le contenu est un invariant » et que l'enseignant « ignore ici la nécessité d'adapter à son public des contenus d'accès difficiles et de modifier ces contenus en fonction des variations de son public » (Chervel, 1988/1998, p. 18) est tout simplement une pétition de principe. André Chervel, assez curieusement, la prend à son compte, en parlant du « phénomène récent de “secondarisation” » (*ibid.*, p. 19) : il pose l'existence du phénomène et s'il modalise ensuite son propos (*ibid.*), c'est pour énoncer que l'expression « illustre bien la conscience profonde d'une différenciation nette entre deux types d'enseignement », le secondaire et le supérieur.

Inversement, Jean-Claude Passeron (1991/2006, p. 528) interroge cette « évidence », en citant, pour le mettre en cause, un texte de Charles Péguy (1898/1987, p. 826 *sq.*) :

Il y a deux enseignements, et il n'y a que deux enseignements. Si nous conservons les dénominations usuelles [...], il y a et il n'y a de fondés en raison et de distincts que l'enseignement *supérieur* et l'enseignement *primaire*. L'enseignement *secondaire*, qui est socialement considérable, n'existe, en raison, que parce qu'il fait la préparation de l'enseignement supérieur et

⁶ cf. l'ouvrage de F. Ropé (1994), qui interroge les savoirs en formation initiale des enseignants de français

la continuation, ou l'achèvement, de l'enseignement primaire [...]. Étant donné que tout enseignement tend à communiquer de la connaissance à des élèves, on peut nommer enseignement supérieur celui qui fait passer avant tout la considération de la connaissance, et enseignement primaire celui qui fait passer avant tout la considération des élèves.

Passeron (1991/2006, p. 528) voit exprimé là un « archétype pédagogique » qui, ajoute-t-il, « hante aujourd'hui encore, non pas certes les doctes débats dans des sciences de l'éducation, mais la réalité quotidienne des pratiques pédagogiques, les résistances de larges fractions des corps enseignants à la formation continue et à la patiente mise en œuvre des didactiques »⁷.

Certes, Chervel énonce cette différence (perçue ou réelle) pour signaler que, dans l'enseignement scolaire, les savoirs sont structurés par les « disciplines », au sens qu'il donne à ce terme. Resterait à se demander si l'enseignement supérieur ne construit pas lui aussi, sur un mode finalement peut-être proche de celui l'école, des « disciplines » – fondamentalement de même nature. En tout cas, si la massification de l'université était *récente* en 1988, date de la parution de l'article de Chervel – le terme est assez vague pour que tout le monde puisse s'accorder là-dessus –, l'idée de sa « secondarisation » mériterait une enquête historique, qui ne manquerait pas de rencontrer quelques très vieilles inquiétudes et notamment celle de la « primarisation » du secondaire voire du supérieur...

Ce qui est certain en tout cas est que le lien entre recherche et enseignement a pu longtemps masquer la spécificité du second terme et que l'ouverture de l'université à un public de plus en plus nombreux, qui n'entre pas dans le supérieur avec une visée de recherche, oblige à penser spécifiquement l'acte d'enseignement et son corollaire, l'apprentissage. D'où le développement d'une « pédagogie universitaire » voire d'une « didactique universitaire » – expression qui peut se ranger au rang des « oxymores, tant elle rapproche deux notions que tout opposerait » (Romainville, 2004) : cf. la naissance en 1980 de l'AIPU, Association internationale de pédagogie universitaire, qui édite une revue : *Res Academica*.

La relation entre recherche et enseignement universitaires peut se poser à un autre niveau, à propos du rôle de la recherche dans les formations. Il serait intéressant de savoir précisément comment cette articulation se fait, dans les formations qui, à l'évidence, ne permettent pas de faire vivre l'illusion de l'adéquation entre enseignement universitaire et discipline de recherche, comme dans les formations pluridisciplinaires ou professionnelles (il n'est pas anodin que nos universités, par exemple, se soient totalement écartés de la question de la formation des enseignants de lycées professionnels). La question de l'utilité de la recherche dans la formation a été posée récemment, à propos de la formation des enseignants, dans un ouvrage dirigé par Joël Clanet (2009). La formation des enseignants semble bien, du reste, être un lieu d'intersection entre les questions d'enseignement scolaire et universitaire.

C'est dans des questions de cette nature que, me semble-t-il, s'articuleront le mieux nos échanges théoriques (comment nos disciplines décrivent et expliquent ces aspects) et nos échanges sur nos pratiques professionnelles propres (comment mettons-nous en œuvre les relations entre nos recherches et nos enseignements et quelle influence ces relations ont-elles sur nos élaborations de plans de formation).

4. CONSTRUCTION DE CONTENUS ?

On a, jusqu'ici, évoqué la *construction* des contenus, mais de façon incidente, pour ainsi dire. Il convient de revenir sur ce premier terme du titre de notre séminaire. Il faut d'abord

⁷ Ajoutons cependant que Péguy précisait (1898/1987, p. 828) : « Nous savons que la distinction que nous voulons établir est schématique. Mais nous ne croyons pas qu'elle soit moins profonde ».

lever une équivoque⁸, née d'une sorte de jeu de mots, dans la mesure où *construction* est entendu dans deux acceptions différentes, je veux dire dans deux contextes d'usage différents : peut-on en effet parler indifféremment de *construction* des contenus dans les institutions et chez le sujet institué ? À moins de succomber à un « constructionnisme » généralisé (Hacking, 2001) qui verrait toute réalité, quelle qu'elle soit, sous le sceau d'une pure construction sociale, sans égard pour les dynamiques diverses qui peuvent s'observer dans la « fabrique » sociale et dans la « fabrique » cognitive des contenus, il convient de distinguer les modes de construction dont il s'agit.

Rappelons que nous visons à identifier ce que nos disciplines de recherche peuvent dire d'un côté de *l'élaboration* des contenus dans des institutions d'enseignement et de formation, de l'autre de *l'appropriation* des contenus, distinction clairement inscrite dans le projet.

Sur les questions que je pose maintenant, il ne me semble pas que nous puissions faire ici une revue exhaustive des acquis de nos disciplines, mais il est possible au moins d'interroger à la fois les points de focalisation des unes et des autres et les outils méthodologiques avancés.

Il me semble que l'approche historique des curriculums et de leur élaboration est utile, qu'elle soit menée par des sociologues, par des historiens des disciplines ou des didacticiens, avec une observation commune, je crois, qui est le jeu de sédimentation des programmes et des pratiques. Là encore, un dialogue peut être fécond entre ces disciplines pour interroger les modalités de délimitation du temps historique et les enjeux qui animent ces approches, selon les disciplines. Ils me semble que toutes s'entendent sur le sens que donnait Durkheim (1938/1969), dont chacun peut se réclamer du reste, à l'approche historique en matière de pédagogie : elle permet de nous affranchir « du préjugé misonéiste aussi bien que du préjugé contraire » (p. 16 *sq.*). « En même temps qu'on est ainsi mis à l'abri du respect superstitieux qu'inspirent si facilement les formes pédagogiques traditionnelles, écrit encore Durkheim, on sent que les nouveautés nécessaires ne peuvent pas être construites *a priori* par une imagination éprise de mieux », mais dépendent de conditions sociales qu'il est possible de déterminer (p. 17). L'approche historique permet d'isoler, dans les discours comme dans les pratiques, ce qui est de l'ordre du réel changement épistémologique et ce qui finalement n'est, malgré les affirmations de changement parfois tonitruants, qu'une adaptation qui aurait pu se passer d'une modification institutionnelle profonde au profit d'un simple ajustement. La comparaison des approches historiques de nos disciplines n'est pas un enjeu mineur, à mes yeux, de notre séminaire.

Il me semble également intéressant de questionner, toujours dans notre optique interdisciplinaire, les manières dont nos disciplines conçoivent ce que l'on peut appeler la textualisation des contenus, dont on peut 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.

Le rôle de l'écriture doit être alors interrogé spécifiquement, comme modalité normée et normative de sélection des contenus (Demailly, De la Broise, 2009), mais aussi celui des outils conçus pour l'enseignement, les TICE étant un bon exemple (pour une réflexion sur le montage du Centre de Ressources en Langues à Lille 3, voir Rivens-Mompean, 2009). Autrement dit, ce ne sont pas seulement les *textes* des programmes scolaires, des référentiels de formation universitaires (qu'il s'agisse des diplômes ou de la VAE), qui nous intéressent, mais aussi les modalités de leur élaboration. J'en suis resté là à un niveau macro-méso, celui des institutions, qu'elles soient nationales (programmes scolaires ou référentiels nationaux de formation, aux niveaux scolaire et universitaire) ou locales (les instituts de formation, y compris du reste les établissements scolaires, désormais, dans la mesure où des

⁸ Pointée par François Jacquet-Francillon dans les échanges écrits qui ont eu lieu au moment de l'élaboration de ce projet.

expérimentations sont possibles qui autorisent en partie certaines libertés par rapport aux programmes), avec la question des relations et des tensions entre ces deux niveaux.

Mais il peut être aussi question, s'agissant de la construction des contenus, du rôle spécifique de chaque acteur dans l'élaboration des enseignements et des formations. La distinction désormais bien établie entre curriculum formel et curriculum réel, dont Philippe Perrenoud (1988) notamment a montré l'intérêt, permet de penser les jeux de négociations entre acteurs (enseignant et élèves, par exemple) dans l'élaboration des contenus, ce que de nombreux travaux sociologiques et didactiques, concernant les descriptions des pratiques effectives dans les classes, ont mis en lumière. La question n'est pas tant celle de la tension possible entre contenus à enseigner, enseignés et appris (selon une trilogie didactique), ni celle entre ce qui est prévu et ce qui est effectif, que l'interrogation du rôle des acteurs dans la construction des contenus voire, dont peut rendre compte aussi une autre approche, qui distingue (mais articule) ce qui relève, dans le travail, de la tâche prescrite et de l'activité (Leplat, 2000). Cela évoque aussi la question du projet de formation, avec la question de l'articulation du projet de formation porté par l'institution et par l'individu (cf. Jean-Pierre Boutinet, 2005).

C'est à ce point que le jeu de mots qui fonde le titre du séminaire, concernant la *construction* des contenus n'est pas sans intérêt heuristique. Il permet d'interroger finalement à quelle échelle on peut appréhender cette construction et il introduit les acteurs dans ce qui peut être décrit comme un processus continu de construction des contenus d'enseignement et de formation. Mais à un autre niveau, le jeu de mots permet de se demander de quelle *réalité* des contenus on parle et comment, méthodologiquement, on l'appréhende. Concernant la construction des contenus dans les institutions, quelles traces privilégions-nous ? À quel niveau de réalité se situe-t-on pour décrire ce que nous pensons être la construction des contenus des institutions ? Mais surtout, quels liens nos disciplines de recherche peuvent-elles établir entre d'un côté ce que nous isolons comme contenus d'enseignement et de formation institués et ce que nous isolons comme contenus appris chez le sujet ? Du reste, que sait-on des contenus que construit l'élève ? Là encore, à quelles traces se fie-t-on ? Surgit la question de l'évaluation, que je garde pour la fin.

Cette question de l'appropriation des contenus par les élèves, les étudiants ou les formés n'est pas indépendante de la manière dont l'élève identifie la dimension disciplinaire d'un contenu d'enseignement, question que permet d'appréhender didactiquement la notion de conscience disciplinaire des élèves, telle que l'a formalisée Yves Reuter (2007), en la mettant en relation avec la clarté cognitive qu'ils peuvent avoir de l'objet d'enseignement (Downing, Fijalkow, 1984) ou des tâches proposées (Brossard, 1994). La question n'est pas indépendante non plus de la question du rapport au(x) savoir(s), qui a donné lieu à des approches diverses, de la psychanalyse à la sociologie en passant par les didactiques, et qui s'est répandue aujourd'hui dans les réflexions sur l'enseignement par des travaux majeurs qui ont donné à penser aux sens de l'expérience scolaire par les élèves, notamment les plus défavorisés du système (Bautier, Rochex, 1998 ; Jellab, 2001)

5. LA QUESTION DE L'ÉVALUATION

Il faut enfin dire un mot (qui sera trop rapide) d'une autre dimension structurante du questionnement de notre séminaire : l'évaluation et ses effets dans l'élaboration des contenus et dans les stratégies d'appropriations des élèves ou des étudiants.

Il me semble que l'on peut identifier trois entrées dans cette problématique, sur lesquelles les échanges entre nos disciplines de recherche seraient intéressants, pour savoir comment nous les appréhendons :

Première entrée : l'évaluation comme mode de pilotage des organisations à tous les niveaux (national, régional, local). Les travaux abondent, sur ce point, en sciences de l'information et de la communication, en sciences de la gestion, en sociologie. Il faudrait interroger ce que ces disciplines ont à dire sur le point très précis qui est le nôtre : comment l'évaluation des systèmes (scolaires et universitaires) influence la construction des contenus d'enseignement et de formation, aussi bien dans le processus de rédaction de plan d'études que dans leur application pratique ; mais j'ignore pour ma part s'il existe des synthèses théoriques à ce sujet. La comparaison serait pertinente avec les travaux théoriques sur la question aux États-Unis, où le processus d'assessment a plus d'ancienneté que l'évaluation en France, comme les questions qu'il suscite.

Deuxième entrée possible, en termes plus pédagogiques et/ou didactiques : comment l'évaluation envisagée des contenus enseignés influence la construction même des contenus. Le rôle de l'évaluation dans les pratiques a été particulièrement traité en sciences de l'éducation (par exemple, Perrenoud, 1998b), mais là encore les confrontations entre approches théoriques peuvent être productives.

Troisième entrée enfin : l'évaluation de la construction/appropriation des contenus par l'élève/étudiant. Se pose là une question méthodologique redoutable, qui mérite confrontation théorique entre nos disciplines, concernant la nature des traces évaluées, qu'il s'agisse du praticien ou du chercheur : cela rencontre la question de l'analyse des performances des élève-étudiants-formés, qui a fait l'objet d'un ancien séminaire de Théodile-CIREL (cf. Daunay, 2008 ; Reuter, à paraître).

On voit bien en fait que la question de l'évaluation peut se traiter en tant que telle, ou qu'elle peut renvoyer à l'ensemble des aspects qui ont été passés en revue au cours de cet exposé : fil rouge ou objet spécifique de réflexion entre nous : cela sera à décider.

DISCUSSION [TRANSCRIPTION FAITE PAR MARIA KREZA]

Bertrand DAUNAY : Pour ouvrir la discussion, je rappellerai ce que je disais en introduction : les manques de mon exposé sont précisément un appel à la discussion ; si je ne m'excuse pas auprès de ceux dont les champs théoriques seront mal couverts – parce que ces manques ne sont pas volontaires – je les incite à saisir l'occasion de les combler...

Yves REUTER : Je voudrais dire pour commencer que j'ai apprécié l'exposé, je trouve que c'est un exposé intéressant pour ouvrir ce séminaire et voir les différentes directions de travail. Éventuellement plus tard je reviendrai sur tel ou tel point. Là où je tiquais c'était initialement sur les conditions de possibilité d'un dialogue interdisciplinaire, c'est-à-dire que moi je serais sur une position inverse à la tienne. C'est-à-dire que je crois que c'est très important de personnaliser et de contextualiser les thèses, les théories etc. et que c'est sur cette base qu'on peut discuter en réfléchissant un peu à ce qui fait que tel théoricien, tel courant ou telle discipline peut dire ça, peut penser comme ça. C'est-à-dire essayer de comprendre la pensée de l'autre et les conditions de possibilité de la pensée de l'autre me semble nécessaire pour pouvoir entrer en dialogue. À condition que ceci ne mène pas effectivement à une délégitimation *a priori*, et à mon avis ceci ne va pas de paire avec cela. Et je trouve de ce point de vue là que c'est assez intéressant de réfléchir à pourquoi Vincent, effectivement, à ce moment-là – qui n'est plus exactement le début de sa carrière – il a besoin encore de dire ça. Pourquoi Chervel, à l'heure actuelle – qui connaît quand même un certain nombre de travaux des didacticiens et des sociologues – n'estime pas nécessaire de dire ça ? Pourquoi Chevillard ne cite pas Chervel ? Ce qui veut dire, effectivement, s'interroger sur l'absence de dialogue de ces gens-là pour penser, nous, les conditions dans nos dialogues mais en sachant à chaque fois resituer l'autre. Parce que je crois que c'est aussi une condition

d'acceptation de discours de l'autre que de comprendre le champ disciplinaire d'où il part et l'histoire des recherches dans sa discipline. Et, pour le dire vite – et ceci ne légitime pas le silence de Chervel – mais je comprends qu'un certain nombre d'historiens des disciplines puissent être un tout petit peu énervés par certains sociologues ou par certains didacticiens qui écrivent des choses sans avoir fait le retour aux documents qu'ils ont effectués, eux. Ceci ne justifiant pas cela bien sûr, mais bon... Je ferme ma parenthèse et je reviendrai ultérieurement sur d'autres points. Mais voilà, c'était sur les conditions de possibilité de dialogue...

Aziz JELLAB : C'est une remarque qui allait dans le même sens que celle d'Yves [Reuter]. C'est la question de ce qui fait que certains auteurs ne se citent pas. Je vois que ce n'est pas seulement propre à l'interdisciplinarité, c'est au sein même d'une même discipline et du coup ça veut dire qu'il y a peut-être une interrogation à formuler sur les rapports au pouvoir, les questions de légitimité. En évitant de courir le risque de sortir de la problématique que tu as soulevée, à savoir la construction des contenus d'enseignement. En sociologie, effectivement, par exemple, il y a des gens qui peuvent s'emprunter des concepts les uns aux autres sans pour autant se citer.

Bertrand DAUNAY : Je suis d'accord avec vous deux mais les mots « dépersonnalisation » et « décontextualisation » ne voulaient pas dire tomber dans une espèce de grand magma où tout serait dans tout. C'est évidemment penser les conditions mêmes de production du savoir : ça c'est le propre de nos disciplines de recherche. Quand je parlais de « dépersonnalisation » et de « décontextualisation » c'est pour dire que, visiblement, des approches théoriques peuvent être discutées par d'autres. Forquin discute très bien mais je crois en respectant très bien, enfin je crois – pour le coup on peut en discuter – mais il me semble que Forquin respecte très bien et Chervel et Vincent et Chevallard. Il les respecte très bien et il les replace dans leur contexte mais il les fait dialoguer. Ce qui m'interroge c'est précisément – pour des raisons simplement psychosociologiques diverses – les fixations, les crispations des personnes et parfois des sphères locales de production de savoirs sur certaines propositions théoriques ; je trouve que la citation que j'ai faite de Vincent est assez exemplaire : oui, certes, Chervel n'est pas sociologue et certes, il aurait pu aller plus loin s'il était sociologue, mais il aurait pu aussi aller plus loin s'il était psychologue, etc. Ce qui est intéressant : pourquoi Vincent arrête sa discussion avec Chervel là, à ce moment là ? C'est des raisons qui, à mon avis, tiennent précisément à des sortes de crispation, de fixation des champs et des personnes ; c'est ça que j'appelais « décontextualisation » et « dépersonnalisation ». Sinon je suis complètement d'accord avec l'idée qu'il n'est possible de faire dialoguer les disciplines de recherche qu'à condition, effectivement, de respecter leur propre logique de construction des savoirs.

Daniel BART : La question que je me posais, par rapport justement à cette question des confrontations théoriques, des territoires – ou je ne sais pas comment il faut dire ça – est la suivante : est-ce qu'on ne va pas avoir un problème dans la mesure où, de la même façon que la construction des contenus peut mettre en évidence des visions de contenus disciplinaires différentes, des approches, justement des constructions variables, par exemple dans un même champ disciplinaire des constructions variables de contenus d'enseignement... Est-ce qu'on ne va pas avoir le problème, par exemple, si on s'interroge sur les savoirs de référence, du fait que la discipline elle-même montre une certaine fragmentation ? Je veux dire par là qu'on va mettre en correspondance des savoirs ou des contenus en supposant qu'ils sont en référence à des disciplines mais ces disciplines elles-mêmes elles ne sont pas monolithiques. Et donc on n'aura qu'un point de vue sur une discipline en considérant que là ça s'inscrit ou ça renvoie à telle sphère alors qu'en fait tout ça est mouvant. Du coup, est-ce qu'on ne va pas avoir un

petit souci de ce côté-là ? C'est-à-dire qu'il y aurait deux constructions, de contenus d'un côté et disciplinaire de l'autre mais du coup ne nous permettront pas de... Par exemple, on voit bien qu'il y a des approches disciplinaires différentes, donc du coup des conceptions de la discipline elles-mêmes différentes. Donc comment on va se sortir de ça ?

Bertrand DAUNAY : C'est une vraie question. À mon avis ça renvoie à une question de fond ; c'est-à-dire ça renvoie à la manière dont peut fonctionner le séminaire. En même temps on a des objectifs qui sont relativement raisonnables, qui sont tout simplement une sorte de mutualisation des savoirs de nos champs divers. Il ne s'agit pas nécessairement de construire pour l'instant une sorte de méta-vision de la question. Je pense que le seul dialogue entre, justement, les différences des approches et l'identification des différences des approches, y compris des différences, par exemple, de définition de toutes les notions et tous les concepts qu'on utilise, c'est pour moi déjà une avancée.

Daniel BART : Ce que je veux dire c'est qu'à l'intérieur d'une même discipline il peut y avoir des paradigmes concurrents...

Bertrand DAUNAY : D'accord. Bien sûr. Et pour le coup ça pourrait se dire sur tout ce que je dis : quand je parle de *la* sociologie, je parle *des* didactiques, ou encore de *la* sociologie du curriculum – et je ne sais si tous les sociologues se retrouvent dans cette expression-là d'ailleurs. Quand on lit des travaux qui sont faits sur ces questions qui essaient d'engager un dialogue entre différentes disciplines on voit bien qu'il y a un travail de sélection déjà qui est faite de certaines approches et c'est nécessaire. Alors que là on va rester – je dirais « entre nous » – sur ce que *nous* pouvons apporter des connaissances que nous avons, nous, des différences au sein de nos disciplines et des différences entre nos disciplines. On ne peut pas avoir l'ambition d'une méta-analyse. En revanche, si on envisage un projet de recherche, même s'il est modeste, là on sera confronté – l'année prochaine – à des choix de méthodologie, à des choix de définition de notions, de concepts, à tout ce que nous oblige à faire des choix de recherche. Ce n'est pas pour autant que chaque discipline représentée ici, dans ce séminaire, représentera l'ensemble de son champ.

Aziz JELLAB : Il y a quelque chose que tu évoquais aussi tout à l'heure et qui me semblait important, au niveau de la pédagogie de l'enseignement supérieur et le lien entre un enseignement universitaire et une démarche pédagogique, et je fais un parallèle... Je travaille actuellement sur les expériences étudiantes : les étudiants me disent au fond « *les cours sont intéressants mais c'est beaucoup de cours qui sont orientés vers la recherche* », comme si la recherche était autre chose que l'enseignement. Donc je sais pas si c'est quelque chose qui fait écho à ce que tu disais tout à l'heure et comment on passe d'un enseignement qui est orienté vers la pédagogie pour faire passer un message, des contenus, mais qui est perçu par les étudiants comme quelque chose qui relève de la recherche, sous-entendant par là que ce n'est pas très professionnel, ce n'est pas très ouvert sur la vie, etc. Donc, je ne sais pas si c'est une dimension qu'on pourrait peut-être évoquer ou voir ; c'est dans le quatrième ou troisième axe que tu as évoqué tout à l'heure.

Bertrand DAUNAY : Je verrais bien Isabelle [Delcambre] ou Dominique [Lahanier-Reuter] répondre à cette question. Je faisais tout à l'heure référence au colloque « Littéracies universitaires » et à l'ANR dont il était le prolongement et je crois que dans les données nombreuses qui ont été recueillies dans le cadre de ce projet il y a une interrogation, justement, sur la différence qui peut y avoir entre les enseignements qui sont vécus par les étudiants comme censés leur apporter des savoirs et des enseignements qui sont censés

précisément les initier à la recherche. Et il y a là des différences de perception même par les étudiants, notamment dans les écrits qui leur sont demandés, puisque c'est sur les écrits que portait le programme.

Isabelle DELCAMBRE : Tout à fait. C'est vrai que l'enquête qu'on a faite montre des clivages importants aux niveaux L3/M2 concernant la fonction des écrits et ce qu'ils en disent eux-mêmes en termes de normes prescrites des écrits qu'ils ont à produire etc. Donc ton questionnement, tes recherches nous intéressent sûrement. Mais c'est vrai que nous avons un point d'ancrage très particulier sur ce que les étudiants disent des écrits qu'ils ont à produire dans leurs études ; donc ça produit forcément un éclairage un peu pointu. Mais on n'a pas eu vraiment de réponses comme celles que tu signales là, par exemple. Aussi parce que les étudiants du L1, L2, L3, M1, M2 ont chacun, à chaque niveau son rapport à l'écriture.

Dominique LAHANIER-REUTER : Moi ça m'évoquait quelque chose. Justement, c'était au fond autour de ton interrogation : est-ce qu'un contenu peut être disciplinaire ? C'est intéressant : si je vois quelques-unes des réponses des étudiants, il y a des étudiants qui dénonçaient ce qu'ils voient comme des disciplines, par exemple la statistique, l'anglais, de petites unités en quelque sorte ; des unités d'enseignement, comme on dirait mais, qu'ils voient, eux, comme disciplinaires et c'est ça qui peut être intéressant, effectivement, de creuser un petit peu. La voie vers la recherche est dévolue à certaines unités et peut-être pas à d'autres...

Patrice DE LA BROISE : Peut-être une réaction sur un aspect qui, à mon avis, est problématique : c'est la tension entre l'école et l'enseignement supérieur, dans ce qui s'exprime là. Moi je suis souvent étranger à ce qui peut se dire sur l'école : donc je me tairai, j'écouterai, j'apprendrai beaucoup. Mais il me semble la question du *cadre* est essentielle dans l'approche de ces contenus dont nous parlons et notamment parce que – comme ça a été dit à l'instant – tu traduis une tension entre la discipline d'enseignement universitaire et la discipline de recherche. Et dans le rapport aux disciplines et à l'interdisciplinarité – que d'une certaine manière tu appelles de tes vœux mais en la prévenant – c'est aussi, à mon avis, une partition entre des disciplines qui ont misé sur l'interdisciplinarité, qui ont été reconnues comme interdisciplinaires, et des disciplines vraiment identifiées comme unitaires, j'allais dire « monolithiques » même si c'est plus compliqué que ça – tu l'évoquais toi-même, y compris à travers l'agrégation interne : on fait de l'histoire et de la géographie de manière différenciée alors qu'on la fait selon deux modalités à l'agrégation externe. Pour moi se joue le rapport de cette interdisciplinarité comme lecture, tronquée ou pas, du rapport à la discipline dans l'enseignement. Et là je fais appel à ma propre expérience, dans ce qui est une interdiscipline, dans les sciences de l'information et de la communication, où une des difficultés dans l'affirmation d'un contenu – en particulier dans l'initiation à la recherche – est précisément son rapport à la discipline et le positionnement d'une interdisciplinarité comme lecture du fait social. Donc, je pense que là on touche à la fois du doigt la question de la place des disciplines dans une offre de formation où elle est plus ou moins clairement circonscrite, renvoyant à des cases, à des formats. Et puis quelle lecture attendre selon qu'on est soit même le représentant d'une discipline, c'est-à-dire une discipline ancienne, ou de l'interdisciplinarité ? Est-ce que ce séminaire va donner lieu à une lecture interdisciplinaire vue sous l'angle, précisément, d'interdisciplines ? Est-ce que c'est une lecture par les sciences de l'éducation ? Est-ce que c'est une lecture par les sciences de l'information et de la communication ? Au sens où cette interdisciplinarité de fait – ou transdisciplinarité – peut constituer une manière de dépassement de la lecture historique, par exemple, ou sociologique. Ça c'était la première interrogation. Et puis la deuxième : le rapport entre format et contenu.

Tu as parlé de construction de contenus. Il me semble qu'on peut difficilement envisager cette construction sans considérer la part du tangible, du gestionnaire, du « moins noble » dans la construction de contenus. Moi je suis très attaché au prosaïsme de l'ingénierie de formation et à ce qu'elle contraint dans l'élaboration des contenus. Parfois elle les éprouve, en quelque sorte. J'aimerais bien que cette question-là soit présente.

Bertrand DAUNAY : Sur le premier point, je reprends l'expérience d'Aziz à propos du rapport des étudiants aux savoirs universitaires. Moi je promets de faire un travail de note de lecture de l'ouvrage que tu sortiras et que je comparerai à celui que tu as sorti il y a une dizaine d'années sur le rapport au savoir des lycéens des lycées professionnels. C'est pour moi une vraie question intéressante : c'est pour ça que je me suis permis de *poser la question* de la discipline d'enseignement universitaire, parce que je suis quand même prêt à parier qu'il y aura des résultats qui seront comparables, contrairement, justement, à des dichotomies brutales parfois posées entre, justement, l'enseignement universitaire comme conduisant à la recherche, comme transmission immédiate ou comme une sorte d'initiation ; je pense que ça été déjà sociologiquement montré, d'une autre manière. Donc ça c'est la première chose qui m'intéresse. Après, à propos de la question que tu poses Patrice – on en avait déjà parlé... Les disciplines ne sont nommées « interdisciplinaires » que par les autres. Info-com est *nommée* interdisciplinaire... et moi je voudrais bien que notre séminaire arrive à décrire ça un petit peu, justement : une sorte carte des disciplines ; on n'y arrivera pas parce que ce n'est pas notre objet et c'est un gros boulot – qu'on avait essayé de faire dans le projet sur les écrits à l'université... Mais bon... Je ne sais pas si vous avez remarqué à un moment – et je pouvais me faire allumer là-dessus – j'ai parlé, en nommant les disciplines représentées dans le projet, des didactiques (j'ai dit *les* didactiques, donc déjà c'est un pluriel...) et puis j'ai dit après : les sciences de l'éducation ; comme je l'ai mis par ordre alphabétique ça se plaçait là. Donc, les didactiques font-elles partie des Sciences de l'éducation ? Sont-elles différentes ? C'est un vrai débat dans les didactiques. Est-ce que l'on doit parler *des* didactiques ou de *la* didactique ; c'est également un débat au sein des didactiques. Je fais l'hypothèse que ces débats-là ne sont pas les nôtres seulement et je crois – ce que je dis là n'est pas très scientifique, c'est l'expression d'une intuition – que si certaines disciplines sont vécues comme interdisciplinaires, c'est par les autres. Et les autres c'est ceux qui précisément ont, en gros, une agrégation – je plaisante là en disant ça – mais les disciplines anciennes ce sont aussi ces disciplines académiques qui créent une unité, qui, précisément, éclate dès qu'on se met à parler parce que, comme le disait Aziz [Jellab], dans les champs disciplinaires actuels, il y a des écoles... Tout à l'heure je parlais de la linguistique : moi je serais très intéressé par ce que peuvent dire des linguistes, justement, de la composition disciplinaire actuellement dans les sciences du langage. Comme je disais, la linguistique, on peut la poser soit comme un sous-champ des sciences du langage soit comme, au contraire, un sur-champ de toute une série de petites disciplines qui sont juxtaposées les unes par rapport aux autres. Et donc cette interdisciplinarité me semble le propre même de la discipline, de quelque discipline que ce soit à l'université. Notre séminaire n'aura pas à régler cette question mais incidemment on aura à se la poser. Mais, personnellement, je ne crois pas qu'il y ait une spécificité interdisciplinaire des 70^e, même si *nous* la revendiquons précisément parce que c'est un moyen aussi de repenser un petit peu les champs universitaires.

Patrice DE LA BROISE : Par rapport à ça, c'est là où j'insiste sur la question du cadre scolaire et de l'enseignement supérieur. Parce que cette interdisciplinarité n'est pas présente – à ma connaissance – ou en tout cas peu présente, dans les contenus scolaires, quand bien même elle serait pensée par les autres. Je veux dire par là que cette interdisciplinarité est présente dans l'enseignement supérieur, d'où, quand même, une tension certaine entre la

manière dont cette interdisciplinarité voit des contenus auxquels elle ne participe pas sauf à former les professionnels de l'école, par exemple. Tu vois bien l'incidence du cadre sur la place que peut avoir l'interdisciplinarité quant à l'observation et l'analyse et la participation même aux contenus. Je veux dire que les Sciences de l'information et de la communication ne sont pas présentes dans le système scolaire ; c'est même une demande parfois des enseignants-chercheurs dans cette discipline. Elles ne sont pas présentes ou sont très peu présentes dans le système scolaire, dans les contenus, dans les maquettes d'enseignement à l'école, alors que cette discipline est présente dans l'enseignement supérieur. À mon avis, on ne peut pas envisager le même rapport à la discipline et le même regard de ces disciplines interdisciplinaires – ou vus comme interdisciplinaires par les autres – selon qu'on a pour cadre de référence l'école ou l'enseignement supérieur.

Dominique LAHANIER-REUTER : En fait, j'ai deux choses à dire. Je commence par la première parce que ça me pose problème et c'est parce que je suis aussi « méthodologique ». Tout d'abord il y a quelque chose qui m'interroge beaucoup, parce que vous parlez beaucoup des disciplines universitaires, scientifiques etc. et moi il me semblait qu'on allait parler aussi surtout des formations ; et pour moi ce n'est pas la même chose. C'est-à-dire qu'un programme de formation et une discipline universitaire ne coïncident pas forcément. Je pense qu'il y a des plans de formation qui sont même hybrides, qui mêlent plusieurs disciplines de recherche. Je trouve que c'est très intéressant de prendre en compte les disciplines scientifiques, universitaires, de recherche etc. mais qu'on peut peut-être aussi rentrer par certaines organisations de formation ou organisations des enseignements. Parce que dans ce cas-là, effectivement, si on prend l'école ça pose exactement le même genre de problème – je crois – dès qu'on s'oriente dans des lieux comme, par exemple les SEGPA ou les maternelles, où l'organisation des enseignements n'est pas tout à fait aussi bien découpée en disciplines scolaires comme elle peut l'être dans d'autres filières. Il y avait aussi une deuxième chose. Surtout ce qui m'avait vraiment intéressé c'était ce que tu as dit sur la *construction* des contenus. Je me disais qu'en fait si on s'interroge bien sur le processus de construction des contenus – et j'ai bien compris qu'il était différent si on s'interroge sur le processus de construction par l'institution et si on s'interroge sur le processus d'élaboration par des élèves, par des étudiants – ça veut dire aussi, toujours un peu méthodologiquement, qu'on parle de contenus qui ont été effectivement construits ; et on s'interroge sur les formes de construction. Et là, je trouve que c'est un problème redoutable, parce que comment est-ce qu'on va identifier des contenus construits ? Je vois bien pour les institutions : il y a effectivement les instructions officielles, les plans de formations qui disent quelque chose qui ressemble à des contenus. Mais si on interroge des élèves, des étudiants, des acteurs, je trouve que c'est un peu plus compliqué parce qu'il faut admettre que les contenus construits ne coïncident pas du tout avec ce qui est dit, ce qui est annoncé. Comment est-ce qu'un étudiant dit les contenus dont il pense s'être saisi ?

Bertrand DAUNAY : Il me semble que je posais ça explicitement. Il me semble qu'on a une vraie question à la fois méthodologique et épistémologique : quelles sont les traces...

Dominique LAHANIER-REUTER : Moi je n'aurai pas dit « traces » : ça interroge la nature des contenus et les contenus effectivement construits.

Bertrand DAUNAY : Justement. Moi il me semble que ça peut être intéressant de le penser ensemble, parce qu'il me semble que le *texte* lui-même des plans de formation, par exemple – indépendamment du travail d'élaboration textuelle – crée une illusion d'identification des contenus. Il me semble que ce qui peut être intéressant c'est de se dire que

la difficulté que l'on a à voir ce que l'acteur – que ça soit l'enseignant, l'élève, l'étudiant – a construit, ce qu'il en dit et le lien que ça peut avoir avec ce qu'on a identifié comme contenu possible d'enseignement, cette difficulté-là peut rejaillir, à mon avis, sur l'analyse textuelle.

Dominique LAHANIER-REUTER : Excuse-moi parce que je me suis très mal exprimé. Je voulais insister sur le *temps*. Est-ce que les contenus sont complètement construits – c'est achevé – et est-ce qu'on peut parler du processus qui a mené à cet achèvement ? C'est le pari en interrogeant les acteurs de se dire « bah oui, ça fait longtemps que... » ; je caricature. Voilà, je n'ai pas bien dit tout à l'heure.

Brigitte MONFROY : Je voulais rebondir. Parmi toutes les questions très importantes et très intéressantes que tu as posées il me semble que la question première à laquelle on va devoir se frotter et qui sera peut-être une des finalités de ce séminaire, c'est, effectivement, celle de savoir ce qu'est un contenu. Tu poses bien l'intérêt de définir cette notion par rapport à la notion de savoir, la notion de compétence, de capacité. La question que j'ai envie de poser est quelle est la valeur heuristique de cette notion de contenu par rapport à la notion de savoir ? Et j'ai même l'impression qu'après tu as assimilé « contenu » et « savoir » dans ton propos. Je pense que là il y a vraiment une problématisation à faire de cette notion de contenu et l'intérêt, me semble-t-il, c'est de poser le fait qu'un contenu c'est quelque chose qui a à voir avec un contenant, avec la transposition didactique, avec les modes de réception par les apprenants, que ça soit des élèves ou des étudiants. La notion de contenu a, pour moi, des liens très forts avec toutes ces interrogations-là et c'est qui en fait son intérêt par rapport à la simple notion de savoir, de compétence ou de capacité. Et du coup, il me semble que c'est la première question à laquelle on doit se frotter pour se mettre d'accord : de quoi on parle quand on parle de contenu, de ses rapports avec les disciplines ou pas ? Parce que moi, pour l'instant j'avoue que je n'y vois pas clair. Qu'est-ce que je mets, en tant que sociologue, derrière la notion de contenu ? Qu'est-ce qu'un contenu sociologique ? Ça va varier en fonction de la manière dont on conçoit l'enseignement de la sociologie, dont on va le mettre en œuvre ; et là il y a vraiment débat. Ça c'était une première remarque. Deuxième remarque : finalement, tu as l'air de dire que cette question de contenus n'a jamais intéressé personne et moi j'ai envie de dire là en ce moment, tout d'un coup, « boum » ! Alors je ne sais pas si on a fait exprès ou pas mais tout d'un coup on se pose la question des contenus dans l'enseignement au collège par rapport à la question du socle commun etc. et tout d'un coup on a un bouillonnement autour de ce qu'on doit enseigner aujourd'hui au collège. Là je trouve qu'il y a tout un questionnement qui se pose et qu'on n'est pas les seuls à se poser : outre nous, en tant que chercheurs, les acteurs dans les établissements scolaires aussi se posent la question des contenus et je pense que c'est vraiment intéressant qu'effectivement on démarre la réflexion aussi dans ce contexte-là d'interrogation, parce que c'est nouveau. Jusqu'à présent les contenus c'était, quand même quelque chose de sacré, ça relevait des inspecteurs généraux et nous, chercheurs, on n'avait pas trop à se poser cette question-là. Donc, voilà, je voulais faire ces remarques-là. C'est-à-dire que je ne vois pas comment on pourrait ne pas non plus s'inscrire dans cette actualité dans ce séminaire, parce qu'à un moment il faudra aussi se poser la question qui est : cette réflexion qui est en train de naître au niveau des collègues, du socle etc., comment on peut se l'approprier aussi.

Bertrand DAUNAY : Tout à fait d'accord. À deux ou trois reprises j'ai parlé de responsabilité sociale du séminaire... C'est un grand mot, mais je crois vraiment que c'est une responsabilité sociale des chercheurs. Moi je n'ai jamais dit que ça n'intéressait personne, parce qu'il y a des disciplines qui se sont intéressés à ça.

Brigitte MONFROY : En sociologie, ce n'est pas un objet qui est connu jusqu'à présent ; ça va peut-être changer.

Bertrand DAUNAY : Il y a quand même eu un travail descriptif des contenus, ce qui n'est déjà pas rien, parce que derrière un travail descriptif il y a au moins une aide apportée aux décisions possibles sur les choix des contenus.. Après, le débat public sur les contenus je ne crois pas qu'il est si récent que ça ; il est, à certains moments, très fort.

Brigitte MONFROY : Il est médiatisé.

Bertrand DAUNAY : En 1902, par exemple, c'était un gros truc et ce n'était pas si simple malgré tout : par exemple, sur les humanités, sur la place des mathématiques, il y a quand même eu un gros travail ; alors là c'était un vrai débat public avec des parlementaires, avec des chefs d'entreprise, avec des enseignants, etc. Donc il y a eu un moment dans l'histoire où il y a eu une telle réflexion collective. De notre côté actuellement, on s'intéresse moins aux contenus. Ce que j'ai voulu identifier à un moment – il faut en parler mais, personnellement, j'ai envie de l'évacuer parce que ça me fatigue – c'est que tout le monde s'exprime là-dessus, tout le monde a un avis sur ce qui peut être enseigné et ça produit des conflits ou des affirmations à l'emporte-pièce qui sont invraisemblables. J'ai toute une série de discours public de chercheurs qui, précisément, n'identifient pas les contenus comme des objets épistémologiquement appréhendables par leurs disciplines : c'est ça que je trouve invraisemblable cette coupure entre le discours public que peut tenir un chercheur au nom de sa discipline – en linguistique, en littérature, en mathématiques etc. – et son incapacité à penser les contenus dans le cadre de sa propre discipline ; et c'est cet écart-là qui m'intéresse. Mais qui parle aujourd'hui des contenus, moi je pense que ça, ça serait une vraie question. Qui parle des contenus ? Là il y a des choses à dire effectivement, sociologiquement pour le coup.

Brigitte MONFROY : J'aimerais bien aussi qu'on travaille ce passage « savoir »-« contenu ». Pour moi, c'est quand même deux notions à distinguer et à bien définir. Si on parle de contenus on ne parle pas que de savoirs ; ça, ça me paraît important.

Bertrand DAUNAY : Je relirai attentivement ce que j'ai écrit parce que ce que tu as dit tout à l'heure me trouble : tu dis que finalement tout ce que j'ai dit après ça concernait les savoirs ?

Brigitte MONFROY : J'ai eu l'impression qu'il y a eu un glissement vers les savoirs.

Bertrand DAUNAY : J'entends bien... Et je me relirai... Parce que c'est intéressant ce glissement-là qui, serait un vrai lapsus.

Brigitte MONFROY : Je crois que c'est le lien avec les disciplines qui fait qu'à un moment donné on part sur les savoirs ; mais c'est une hypothèse. En tout cas il faudra veiller – et cela est valable pour chacun de nous tous – qu'on ne glisse pas, sans se rendre compte, sur la notion de savoir. Ça, ça me paraît quand même vraiment quelque chose à tenir sur le séminaire.

Yves REUTER : Sur le débat précédent qui avait eu lieu, je trouve que l'interrogation sur les formes des disciplines est une chose intéressante. Parce que, finalement, je ne suis pas sûr que la forme d'hétérogénéité d'Information et communication soit exactement la même que

celle d'autres disciplines. C'est-à-dire, on peut modéliser en accentuant l'unité ou la diversité – c'est, après tout, un choix méthodologique – mais, malgré tout, est-ce que c'est la même chose ? Je n'en suis pas forcément convaincu. Est-ce que c'est simplement le fait de la désignation des autres ? Je n'en suis pas convaincu. Parce que, par exemple, la notion d'interdiscipline – sauf erreur de ma part – est prônée par les théoriciens de la discipline même ; c'est une notion qu'ils ont avancé eux-mêmes et qui n'est pas avancée par d'autres disciplines, donc c'est assez intéressant. Qu'est-ce que ça veut dire soit de l'épistémologie soit des tensions institutionnelles soit du rapport entre les deux ? Et de la même manière on pourrait poser ça sur d'autres disciplines. Par exemple, les sciences de l'éducation – qui ont pu hésiter entre *la* Science de l'éducation et *les* Sciences de l'éducation : à l'intérieur de la discipline, on a d'un côté des gens disant : « *Voilà, c'est composé de différentes disciplines* » ; il y a des gens qui disent « *moi je suis sociologue de l'éducation* » et qui, même, préféreraient dire « *je suis sociologue* » (il y a des quatrièmes de couverture éloquentes de ce point de vue-là. Et puis, il y en a d'autres qui disent « *ce qui tient les sciences de l'éducation c'est la multiréférentialité* » – je pense à certains théoriciens qui ont eu leur importance dans nos disciplines. Donc je trouve que ça vaut le coup de regarder au-delà de tout ça et d'être prudent sur les rapprochements. Et c'est intéressant justement de considérer aussi les disciplines pas simplement dans leurs points communs mais aussi dans leurs variations. Je voudrais aborder un autre point aussi. Ce que je trouve vraiment intéressant – et c'est quelque chose qui me préoccupe aussi – c'est : qu'est-ce qui est un contenu ? Et je trouve que c'est assez marrant parce que si on essaie de le définir, même provisoirement, ce n'est pas simple. Je crois que c'est plus facile de dire ce qu'il y a comme catégories de contenus ; mais, qu'est-ce qui est un contenu ? Qu'est-ce qu'on va désigner, au moins provisoirement entre nous, comme étant un contenu, comme éventuelle définition de travail ? Ou alors qu'est-ce qui fait qu'on n'arrive pas à se forger une définition de travail ? C'est quelque chose que je trouve intéressant. Et puis, sur l'histoire, je voulais dire à peu près la même chose que toi. Finalement, quand on regarde l'histoire de l'école, il me semble que la réflexion sur les contenus accompagne constamment l'histoire de l'école. Il y a peut-être des moments plus massifs, par exemple quand on est dans les années 1880 ou quand on est au lendemain de la guerre ; on pourrait dire aussi que le régime de Vichy, après tout, s'est très bien préoccupé de cette question, il a été très attentif. Et puis il y a aussi les réformes des années 1970. Ce qui est intéressant aussi est qu'à chaque fois on va retrouver des chercheurs universitaires qui sont impliqués fortement. Ce qui est intéressant est de savoir qui s'y implique, pourquoi, quelles disciplines, à certains moments, sur quels secteurs... Par exemple, voir l'importance qui a pu avoir un psychologue, comme Zazzo, sur l'éducation spécialisée à certains moments etc. Et ça je trouve que c'est aussi une sorte d'histoire qui est, effectivement, tout à fait passionnante. Ce n'est pas l'objet du séminaire – c'est certain – mais l'avoir en tête peut éclairer des choses autour de la notion de contenu et du rapport entre disciplines de recherche, disciplines universitaires, disciplines scolaires, etc.

Patrice DE LA BROISE : D'abord je voulais dire que je partage exactement la même préoccupation sur cet essai de définition de la notion de contenu. Je pense que c'est effectivement un préalable qui ne sera pas forcément évident... Sur la question de l'interdisciplinarité, je rejoins l'idée que ce n'est pas seulement défini par les autres : il y a eu même de la revendication dans cette interdisciplinarité, ou pas tout à fait de l'interdisciplinarité puisque c'était Robert Escarpit qui parlait de transdisciplinarité, ce qui peut être une autre manière de voir les choses. Pour être un peu provocateur sur la question de l'interdisciplinarité, j'ai un peu coutume de dire – après des analyses très critiques des sociologues, par exemple sur les Sciences de l'information et de la communication dans l'enseignement supérieur – que nous avons été un peu le cheval de Troie avec d'autres ; là

c'est un mouvement qui tend à aller vers la professionnalisation, par exemple, selon cet appel à l'interdisciplinarité. À mon avis, il y a là une relation de cause à effet qui est peut-être à interroger entre cette lecture interdisciplinaire, que tu proposes ici dans le séminaire, et cette interdisciplinarité dans l'offre de formation, la manière dont elle prend bizarrement de plus en plus d'espace pour des raisons qui ne sont pas forcément des raisons de contenu, d'ailleurs, mais plutôt des raisons de format. Donc c'est un peu ce sur quoi je voulais réagir. Et puis dernier point : la question de l'évaluation, dont tu disais que tu n'étais pas un expert, me semble être probablement un préalable plus qu'une conclusion dans la programmation. Il me semble qu'on ne peut éclairer très probablement les contenus qu'à la condition de prendre déjà en compte cette problématique de l'évaluation. Et ça me gênerait – même si ce n'était que dans ton exposé – que dans le cadre de la programmation des séminaires on n'y arrive qu'en fin de réflexion.

Daniel BART : Je voulais juste poser une question. Tu as parlé plusieurs fois des jeux de mots du titre ; donc, c'est sur les sonorités « construction » et « contenus », c'est ça le jeu de mots ?

Bertrand DAUNAY : Non. C'est « construction » dans les deux sens d'élaboration et d'appropriation, par les institutions et puis par les élèves. C'est un jeu de mots dans le sens où on entend le même mot pour deux sens différents.

Daniel BART : Je vais faire une remarque par rapport à l'évaluation et puis sur la question de Dominique [Lahanier-Reuter] à propos de la manière dont, empiriquement, on peut enquêter sur les contenus. Il me semble que les évaluations – qu'elles soient des évaluations institutionnelles ou d'évaluations dans les classes ou dans les dispositifs de formation – peuvent constituer des observables de contenus institués ou institutionnalisés à travers même les dispositifs divers. Je pense que c'est intéressant, même si, évidemment, on est toujours limité par le fait qu'on ne sait pas bien là de quoi on rend compte, de quoi il s'agit exactement, ce qu'on observe : je suis un peu d'accord avec Dominique [Lahanier-Reuter]. Mais, en même temps, dans un travail de construction de contenus, il me semble qu'enquêter sur ces dispositifs d'évaluation pourrait donner des informations sur la manière dont sont instituées ou sont légitimées – ou pas d'ailleurs – certains contenus.

Dominique LAHANIER-REUTER : Je trouve ça tellement compliqué, effectivement, de définir ce que c'est qu'un contenu et la différence entre un contenu et un objet d'enseignement. Je prends la règle des zéros : est-ce que c'est un contenu ? Est-ce savoir réciter cette règle, c'est ça le contenu ? Est-ce que savoir l'utiliser, la différencier d'autres règles, c'est ça le contenu ? J'ai l'impression – en ce moment, au stade actuel de mes réflexions – que ce qu'on peut arriver à construire sont des *organisations* des contenus ; c'est un bloc mais qui se délite en plein de petits contenus possibles, éventuels. Voilà, tellement ça me semble compliqué, selon le point de vue où on se place, le niveau micro des pratiques effectives ou le niveau macro des instructions officielles. Pour moi c'est des organisations des relations et des choses possibles, parce qu'il y a des contenus possibles.

Bertrand DAUNAY : Je voulais revenir sur une remarque de Patrice qui me paraissait très importante mais qui n'a pas fait rebond : c'est la question du format. Je l'ai très peu évoqué, en te citant d'ailleurs, parce que tu as écrit des choses intéressantes là-dessus – c'est un appel, évidemment, à contribution. Je pense que c'est absolument essentiel. Tu parlais de la part la plus tangible et la moins noble, en parlant de l'ingénierie de formation ; ça va de soi, mais pour moi il n'y a rien de moins noble ou de plus noble.

Patrice DE LA BROISE : Non, mais je voulais insister sur le prosaïsme.

Bertrand DAUNAY : On est d'accord. Mais il n'y a rien de prosaïque non plus.

Patrice DE LA BROISE : Il y a des contraintes.

Bertrand DAUNAY : Voilà, il y a des contraintes. Et à mon avis, qui renvoient assez directement à l'évaluation comme système de contraintes construites par l'extérieur. Ce n'est pas mon approche, j'ai peu de savoirs formels là-dessus – même si j'ai des intuitions mais ce n'est pas un objet sur lequel je travaille – mais je serais intéressé par une réflexion là-dessus, je serais intéressé par des croisements des regards là-dessus. Je voulais aussi faire une remarque sur la question des *préalables*. Ça va de soi que dans l'exposé c'est juste une exposition, il fallait bien commencer par quelque chose et terminer par autre chose. En revanche, dans la discussion, j'ai déjà identifié deux préalables, voire trois. Le premier est la question « qu'est-ce qu'un contenu ? » C'est vrai que c'est absolument essentiel et on voit bien les questionnements multiples que ça pose – et pas seulement dans la définition parce que même si on est d'accord avec une définition, de toute façon, on va se poser une série de questions. OK, sauf que je ne vois pas comment on pourrait se passer de la question de la discipline – il me semble que ça été posé comme un préalable aussi – si on s'intéresse à la notion de contenus, qui ne peut précisément se penser, comme tu le disais, que par un contenant – et pourtant j'avais voulu éviter le jeu de mots étymologique – et la discipline en est un. Il y en d'autres : je suis aussi assez d'accord avec Patrice qui abordait la question de l'évaluation comme un préalable aussi. Mais je crois, fondamentalement, qu'on n'a pas intérêt à se mettre des préalables au sein de ce séminaire : je pense, au contraire, qu'on a intérêt à voir ce qui sort finalement des propositions des uns et des autres et de voir quel est le préalable après. J'aurai plutôt envie de dire ça en termes de méthodologie du séminaire : ne pas se donner un préalable mais les avoir en tête en se disant que finalement 1) tout se tient et 2) tout est préalable mais pas de la même manière selon les approches que l'on a. C'est ça que j'avais envie de dire, tout en étant entièrement d'accord avec l'idée que les trois questions qui ont été posés sont fondamentales dans la compréhension de notre objet.

Aziz JELLAB : Je reprends la question des contenus. Comme je le disais tout à l'heure, il y a à la fois les contenus comment ils sont définis par les institutions et comment ils sont appropriés ou définis par les acteurs. Je prends un exemple très banal. Quand les enseignants disent « *on ne fait pas de la socialisation, on ne garde pas des enfants, on fait des contenus* », je pense que dans leur esprit, les « contenus » ce sont les programmes, ce sont les instructions. Il y a tout ce travail peut-être à clarifier du point de vue des acteurs, qui pourrait peut-être donner un sens en sachant qu'on est en difficulté vis-à-vis de cette notion. Un autre élément qui m'a paru intéressant dans ce que tu as dit tout à l'heure c'est – je reprends ta formulation : « Un contenu d'enseignement peut-il n'être pas disciplinaire ? » Je pensais un peut aux TPE qu'on a mis en place, des PPCP, etc., qui ne sont pas identifiés à des disciplines mais qui sont identifiés à de l'interdisciplinarité avec aussi des rapports de domination entre ceux qui portent le projet et ceux qui ne le portent pas. Donc, ça interroge aussi sur la manière dont les dispositifs sont perçus sur le terrain – on va dire – par les acteurs, ce qu'on en fait ; et je ne suis pas sûr que les élèves n'y voient pas aussi des contenus disciplinaires. Et puis la troisième chose renvoie à cette question des compétences qui apparaît, effectivement, de plus dans les instructions. Ce pourrait être intéressant de nous interroger sur cette question qu'on pourrait mettre en relation avec l'évaluation et qu'on pourrait aussi interroger du point de vue de ce que ça change au niveau des contenus de formation. Je pense à l'exemple de l'évolution des

maquettes du système LMD ; il y a des gens, comme Garcia, qui ont travaillé là-dessus et qui montrent qu'il y a un biais sur l'évaluation du travail des enseignants et c'est aussi une manière de peser sur les contenus de formation et puis sur leurs finalités. Donc s'il y avait une possibilité de travailler un peu là-dessus ça pourrait être intéressant.

Patrice DE LA BROISE : Je voulais revenir sur cette ambiguïté autour des préalables. Je pense que je me suis mal exprimé sur le contenu comme préalable. Ce n'est pas un préalable parce que c'est l'objet du séminaire. Si on en fait un préalable avant le séminaire, qu'est-ce qu'on dira après ? La question c'est, à mon avis, quelle lecture on a du contenu comme objet du séminaire. Il me semble qu'aujourd'hui, dans la discussion, on voit qu'on a une lecture par les disciplines – qui confirme ce qui a été écrit dans le projet – et par l'évaluation, ça c'est plus nouveau. Est-ce qu'il y a d'autres lectures possibles qu'il faudrait convoquer ? En tout cas, il y a une chose qui m'a un peu troublé dans le rapport contenu-contenant : c'est une espèce d'approche structurale, en somme, entre signifiant-signifié, pour le dire vite, qui, moi, me convient pas. Je veux dire par là qu'autant je m'intéresse à la question des formats autant je ne considère pas que pour un format il y ait un contenu ; je pense que c'est un peu plus compliqué que ça. Ce qui semblerait peut-être une lecture possible c'est d'entrer par les textes et entrer par les temporalités, parce qu'on a parlé beaucoup de ce qui est compatible, comment ça s'enchaîne, comment ça vient en dehors du temps de formation classique, par exemple. Il y a peut-être quelque chose là de l'ordre d'une lecture socio-sémiotique des contenus par les textes, la temporalité, tout ça dans un espace social ; mais en tout cas pas structural.

Bertrand DAUNAY : Le jeu de mots étymologique est toujours dangereux... Le jeu aide à dire quelque chose et peut-être signale des vieilles structures... Mais assurément, il n'y avait rien de structural dans l'idée.

Brigitte MONFROY : Tout à fait d'accord. Effectivement, c'est beaucoup plus complexe.

REFERENCES

- ABASTADO Claude (1981) « La composition française et l'ordre du discours », *Pratiques* n° 29, *La Rédaction ?*, Metz, CRESEF, p. 3-18.
- AUDIGIER François TUTIAUX-GUILLON Nicole (2008) *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*, Bruxelles, De Boeck.
- BALIBAR Renée (1974) *Les Français fictifs. Le rapport des styles littéraires au français national*, Paris, Hachette.
- BARON Georges-Louis (1989) *L'informatique, discipline scolaire ?* Paris, PUF.
- BAUDELLOT Christian, ESTABLET Roger (2009) *L'Élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Paris, Seuil.
- BAUTIER Élisabeth, ROCHEX Jean-Yves (1998) *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?*, Paris, Armand Colin.
- BOUTAN Pierre, SAVATOVSKY Dan (2000) « Avant-propos » à *ÉLA* n° 118, *La crise-du-français*, Paris, Didier-Érudition, p. 133- 143.
- BOUTINET Jean Pierre (2005) *Anthropologie du projet*, Paris, PUF.
- BRONCKART Jean-Paul, PLAZAOLA GIGER Itziar (1998) « La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice », *Pratiques* n° 97-98, *La transposition didactique en français*, juin 1998, Metz, CRESEF, p. 35-58.
- BROSSARD Michel (1994) *L'adaptation de l'enfant à l'école*, Paris, Sablon.
- BRUNER Jérôme S. (1964) *The Process of Education*, New York, Vintage.

- CAUTERMAN Marie-Michèle, DAUNAY Bertrand (2010) « La jungle des dispositifs », *Recherches* n° 52, Programmes, programmation, Lille, AFEF, 2010-1, p. 9-23.
- CHAMPY-REMOUSSEY Patricia (2005) « Les théories de l'activité entre travail et formation. Note de synthèse », *Savoirs. Revue internationale de recherche en éducation et formation des adultes*, juillet 2005, Paris 10, p. 42-50.
- 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* n° 116, Paris, CNDP, p. 23-28.
- CHERVEL André (1988) « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation* n° 38, Paris, INRP, p. 59-119.
- CHERVEL André (1998) *La Culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin.
- CHEVALLARD Yves (1985/1991) *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- CLANET Joël (2009) *Recherche/formation des enseignants : quelles articulations ?*, Rennes, PUR.
- CLÉNET Jean (2006) « Autonomie, compétence et ingénierie de l'alternance », dans Bernard Fraysse dir., *Professionnalisation des élèves ingénieurs*, Paris, L'Harmattan, p. 105-124.
- CLERC Pascal (2002) *La culture scolaire en géographie*, Rennes, PUR.
- CLOT Yves (1999) *La Fonction psychologique du travail*, Paris, PUF.
- COMPAGNON Antoine (1998) *Le Démon de la théorie. Littérature et sens commun*, Paris, Seuil.
- DAUNAY Bertrand (2003) « Les discours sur l'écriture d'invention et les frontières de la discipline », *Recherches* n° 39, *Écriture d'invention*, Lille, ARDPF, 2003-2, p. 39-68.
- DAUNAY Bertrand (2008) Performances et apprentissages disciplinaires », *Cahiers Théodile* n° 8, Villeneuve d'Ascq, Université Charles de Gaulle – Lille 3, p. 7-23.
- DAUNAY Bertrand (2010) « Français et littérature : une ou des discipline(s)? », *Le français aujourd'hui* n° 168, *Continuités et ruptures dans l'enseignement de la littérature*, Paris, AFEF-Armand Colin, p. 23-30
- DEMAILLY Lise, DE LA BROISE Patrice (2009) « Les enjeux de la déprofessionnalisation. Études de cas et pistes de travail », *Socio-logos* n° 4, <http://socio-logos.revues.org/2305>.
- DOLZ Joaquim, OLLAGNIER Edmée dir. (2002) *L'Énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck, collection Raisons éducatives.
- DOWNING John, FIJALKOW Jacques (1984) *Lire et raisonner*, Toulouse, Privat.
- DURKHEIM Émile (1938/1969) *L'Évolution pédagogique en France*, Paris, PUF.
- FABIANI Jean-Louis (2006) « À quoi sert la notion de discipline ? », dans BOUTIER Jean, PASSERON Jean-Claude, REVEL Jacques dir., *Qu'est-ce qu'une discipline ?*, Paris, éditions de l'ÉHESS.
- FORQUIN Jean-Claude (1989/1996) *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université.
- FORQUIN Jean-Claude (2008) *Sociologie du curriculum*, Rennes, PUR.
- GASPARD Pierre (1988) « Pour un histoire des disciplines scolaires. Introduction », *Histoire de l'éducation* n° 38, 1988, Paris, INRP, p. 3-6.
- GOODSON Ivor (1983a) « Becoming an Academic Subject : Patterns of Explanation and Evolution », *British Journal of Sociology of Education*, vo. 2, n° 2, p. 163-180.
- GOODSON Ivor (1983b) « Defining and Defending the Subject: Geographie versus Environmental Studies, dans M. Hammersley, A. Hargreaves éd., *Curriculum Practice: Some sociological Case Studies*, Lewes, The Falmer Press, p. 89-106.
- HACKING Ian (2001) *Entre science et réalité : la construction sociale de quoi ?*, Paris, La Découverte.

- HALTÉ Jean-François (1992/1993) *La didactique du français*, Paris, PUF, collection « Que sais-je ? ».
- HARLÉ Isabelle (2010) *La Fabrique des savoirs scolaires*, Paris, La Dispute.
- HASNI Abdelkrim (2000) « Penser les disciplines de formation à l'enseignement primaire, c'est d'abord penser les disciplines scolaires », *Éducation et francophonie*, Vol. XXVIII, n° 2, www.acelf.ca, p. 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 HASNI Abdelkrim, LENOIR Yves, LEBEAUME Joël 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.
- JACOBI Daniel (2001) « Savoir non formels ou apprentissages implicites », *Recherches en Communication* n° 15, Louvain-la-Neuve, p. 169-184.
- JACQUET-FRANCILLON François, KAMBOUCHNER Denis dir. (2005) *La Crise de la culture scolaire*, Paris, PUF.
- JELLAB Aziz (2001) *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*, Paris, PUF.
- JOHSUA Samuel (1997) « Le concept de Transposition Didactique peut-il étendre sa portée au delà de la didactique des sciences et des mathématiques ? », *Skholé* n° 6, p. 15-24.
- JOHSUA Samuel, DUPIN Jean-Jacques (1993) *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, Paris, PUF.
- KAHN Pierre (2002) *La leçon de choses. Naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire*, PU du Septentrion.
- KAMBOUCHNER Denis (2000) *Une école contre l'autre*, Paris, PUF.
- LABORDE-MILAA Isabelle, BOCH Françoise, REUTER Yves (2004) « Présentation », *Pratiques* n° 121-122, *Les écrits universitaires*, Metz, CRESEF, p. 3-8.
- LEPLAT Jacques (2000) *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie*, Toulouse, Octares.
- LHEZ Pierrette, MILLET Dominique, SÉGUIER Bernard dir. (2001), *Alternance et complexité en formation. Éducation - Santé - Travail social*, Paris, Éditions Seli Arslan.
- MALET Régis (2010) « École et médiations : regards croisés sur une polysémie », dans MALET Régis dir., *École, médiations et réformes curriculaires. Perspectives internationales*, Bruxelles, De Boeck, p. 9-19.
- MARTINAND Jean-Louis (2001) « Matrices curriculaires et matrices disciplinaires », dans CARPENTIER Claude (2001) *Contenus d'enseignement dans un monde en mutation : permanences et ruptures*, Paris, L'Harmattan.
- MARTINAND, Jean-Louis (1986) *Connaître et transformer la matière*, Berne, Lang.
- MASSOL Jean-François (2004) *De l'institution scolaire de la littérature française (1870-1925)*, Grenoble, ELLUG.
- OUDART Anne-Catherine (2005) « De l'analyse de l'activité à l'ingénierie didactique », *Cahiers d'Etudes du CUEEP* n° 56, *Analyses du travail et formation : contribution de la didactique professionnelle*, Lille, CUEEP, p.111-127.
- PANOFSKY Erwin (1951/1967) *Architecture gothique et pensée scolastique*, Paris, Minuit [traduction française et postface de Pierre Bourdieu].
- PASSERON Jean-Claude (1991/2006) *Le Raisonnement sociologique*, Paris, Nathan.
- PASTRÉ Pierre (2002) « L'analyse du travail en didactique professionnelle », *Revue Française de Pédagogie* n° 138, *Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation*, janvier-février-mars 2002, Lyon, INRP, p. 9-17.
- PÉGUY Charles (1898/1987) « Vraiment vrai », dans *Œuvres en prose complètes*, tome 1, Gallimard, Pléiade, p. 826-834.
- PERRENOUD Philippe (1988) *La fabrication de l'excellence scolaire*, Genève, Droz.

- PERRENOUD Philippe (1998a) « La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences », *Revue des sciences de l'éducation*, Vol XXIV, n°3, *La formation des formateurs en art*, Montréal, p. 487-514.
- PERRENOUD Philippe (1998b) *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*, Bruxelles, De Boeck.
- POLLET Marie-Christine (2001) *Pour une didactique des discours universitaires*, De Boeck.
- REUTER Yves (2007) « La conscience disciplinaire : présentation d'un concept », *Éducation et didactique*, vol. 1, n° 2, Rennes, PUR, p. 57-71.
- REUTER Yves (à paraître) « À propos de la notion de performance en didactiques. Éléments de discussion », *Recherches en didactiques. Les Cahiers Théodile* n° 11, AREDLCT, Lille 3.
- RIVENS-MOMPEAN Annick (2009) « Trajectoire institutionnelle du CRL Lille 3 : les étapes clé du dispositif », dans Annick Rivens-Mompean, Marie-José Barbot éd., *Dispositifs médiatisés en langues et évolutions professionnelles pour l'accompagnement-tutorat*. Villeneuve d'Ascq, éditions CEGES, p. 91-108.
- ROMAINVILLE Marc (2004) « Esquisse d'une didactique universitaire », *Revue francophone de gestion*, La Sorbonne, CIDEGEF, p. 5-24.
- ROPÉ Françoise (1994) *Savoirs universitaires, savoirs scolaires. La formation initiale des professeurs de français*, Paris, INRP-L'Harmattan.
- SAMURÇAY Renan, PASTRÉ Pierre (2004) *Recherches en didactique professionnelle*, Octares, Toulouse.
- SCHNEDECKER Catherine (2001) *Lire, comprendre et écrire des textes théoriques à l'université*, Bruxelles, De Boeck.
- SCHNEUWLY Bernard (1995/2005) « De l'utilité de la "transposition didactique" », dans Jean-Louis Chiss, Jacques David, Yves Reuter dir., *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck, p. 47-59.
- SCHNEUWLY Bernard, THÉVENAZ-CHRISTEN Thérèse dir. (2006) *Analyses des objets enseignés. Le cas du français*, Bruxelles, De Boeck.
- 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, p. 6-30.
- SHULMAN Lee (1986) « Those who understand: Knowledge growth in teaching », *Educational Researcher*, Vol. 15, n° 2, p. 4-14 [traduit dans *Éducation et didactique*, vol. 1, n° 1, p. 97-114].
- TANGUY Lucie (1991) *L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens*, Paris, PUF.
- 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, p. 299-324.
- TODOROV Tzvetan (2007) *La Littérature en péril*, Paris, Flammarion.
- VERGNAUD Gérard éd (1994) *Apprentissages et didactiques, où en est-on ?*, Paris, Hachette.
- VERRET Michel (1975) *Le Temps des études*, Paris, Librairie Honoré Champion.
- VINCENT Guy dir., (1994) *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.