Transposition, scolarisation et culture scolaire : la question de la construction des savoirs scolaires

Transposition, schooling and school culture: the question of the construction of school knowledge

Nathalie Denizot

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/pratiques/9470>

DOI : 10.4000/pratiques.9470

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Référence électronique

Nathalie Denizot, « Transposition, scolarisation et culture scolaire : la question de la construction des savoirs scolaires », *Pratiques* [En ligne], 189-190 | 2021, mis en ligne le 09 juillet 2020, consulté le 23 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/9470> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.9470>

Ce document a été généré automatiquement le 23 juillet 2021.

© Tous droits réservés

Transposition, scolarisation et culture scolaire : la question de la construction des savoirs scolaires

Transposition, schooling and school culture: the question of the construction of school knowledge

Nathalie Denizot

- 1 La « culture scolaire » fait partie de ces expressions régulièrement employées dans le champ des didactiques sans pourtant faire l'objet d'un travail théorique spécifique. On oppose par exemple culture scolaire et culture des jeunes ou des élèves, culture scolaire et extrascolaire, culture scolaire et culture familiale, etc. sans que la notion même de culture scolaire soit réellement conceptualisée. Elle ne fait l'objet en didactique d'aucune monographie, ni même d'une notice dans le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (Reuter, 2013). Cette question de la culture scolaire intéresse pourtant de nombreuses disciplines, comme le soulignent F. Jacquet-Francillon et D. Kambouchner (2005) dans les actes d'un colloque organisé à la Sorbonne en 2003 et portant sur « la crise de la culture scolaire » – dont les didactiques et les didacticiens étaient absents.
- 2 Si cette absence des didacticiens, qui ne peut s'expliquer uniquement par une exclusion à priori ou par un désintérêt, peut interroger, il faut bien reconnaître que la notion de « culture scolaire » reste encore à construire par les didacticiens, alors même que beaucoup de travaux de ce champ semblent y référer sans cesse, de manière implicite. En effet, travailler sur la « transposition » des objets d'enseignement et d'apprentissage, sur leur « scolarisation », voire plus simplement sur leur « construction », c'est bien travailler sur ce que les historiens des disciplines et les sociologues de l'éducation nomment la « culture scolaire ». Interroger les corpus scolaires, les œuvres « patrimoniales » ou « classiques », c'est également investiguer une culture scolaire qu'incarnent notamment les manuels scolaires, depuis longtemps objets de recherches privilégiés pour les didacticiens¹. D'ailleurs, de nombreux travaux en didactique se réfèrent explicitement aux travaux d'A. Chervel (1998 ; 2005) ou de J.-

C. Forquin (1996 ; 2008), mais le concept de culture scolaire, s'il est emprunté, convoqué, utilisé, n'est pourtant pas reconstruit en tant que tel dans le champ des didactiques.

- 3 Cela dit, est-ce une *notion* ou un *concept* ? Il faut tout d'abord préciser cela. Si l'on reprend la distinction de B. Louichon (2011, p. 195), le passage au concept « suppose *a minima* que la notion est susceptible d'être définie et que cette définition est acceptée par l'ensemble de la communauté scientifique ». Certes, cette distinction entre notion et concept est difficile à concevoir en sciences humaines, comme le rappellent B. Daunay, Y. Reuter et B. Schneuwly (2011, p. 16), qui réservent ainsi le terme *concept* à des « syntagmes fonctionnant comme des moyens théoriquement construits au sein de notre discipline, raisonnablement stables et opératoires, pour une appréhension du réel qu'elle vise à décrire, à expliquer ou à transformer ».
- 4 Or, si la notion de « culture scolaire » n'est actuellement pas complètement stabilisée dans le champ des didactiques, elle me semble pouvoir aider, à l'instar de la « transposition didactique », à *problématiser* d'une manière spécifique la question de la genèse et de la nature des savoirs scolaires – problématisation qui, comme le soulignent B. Daunay, Y. Reuter et B. Schneuwly (2011, p. 17) est l'une des fonctions premières des concepts. La formalisation que je vais proposer ici vise donc à contribuer à une forme de stabilisation et d'opérationnalisation de la notion pour contribuer à la construction d'un concept de « culture scolaire » dans le champ des didactiques.
- 5 Je le ferai tout d'abord à travers un bref retour sur le concept de « transposition didactique », qui a joué un rôle essentiel dans la construction même du champ des didactiques, et dans leur manière de saisir les objets scolaires. Dans un second temps, je proposerai une formalisation de cette notion de « culture scolaire », en tant qu'elle offre notamment un angle privilégié pour une approche historico-didactique qui s'efforce de prendre en compte l'épaisseur même des objets scolaires ainsi que les processus de recyclage, de feuilletage, de sédimentation, tout comme les processus de reconfiguration ou de recomposition, processus constitutifs de l'école et des disciplines scolaires². De ce point de vue, « culture scolaire » relève d'un même paradigme que « scolarisation », qui sera l'objet également d'un développement dans cette seconde partie.

Transposition didactique et savoirs scolaires

- 6 La question de l'origine et de la nature des savoirs scolaires a été beaucoup travaillée et discutée à partir des années 1980-1990 autour de la théorisation de la « transposition didactique » telle qu'elle est énoncée – à la suite des travaux de M. Verret (1975) – par Y. Chevallard dans son ouvrage de 1985 puis dans la seconde édition (enrichie) de 1991. Il ne s'agit pas ici de la présenter à nouveau, tant elle a fait l'objet de publications dans un grand nombre de disciplines³ ainsi que dans le champ de la didactique du français, que ce soit, dès la fin des années 1980, dans les travaux de B. Veck et son équipe à l'INRP (notamment Veck *et al.* 1989 ; Veck *et al.* 1990) ou dans les années 1990, chez C. Garcia-Deban (1990) ou chez B. Schneuwly (1995), avant un numéro de *Pratiques* entièrement dédié à la question (Petitjean, 1998a). Plus récemment, si la transposition didactique continue à être un cadre théorique pour certains chercheurs (notamment à Genève : par exemple Schneuwly & Dolz 2009 ; Canelas-Trevisi 2009 ; Thévenaz - Christen 2014 ; etc.), d'autres – comme on le verra – cherchent à l'interroger pour

proposer d'autres modèles et d'autres notions. Mais un bref retour sur le concept de transposition didactique me semble utile pour permettre de comprendre comment il a permis de saisir à nouveaux frais la question de la culture scolaire, en interrogeant plus spécifiquement – mais pas exclusivement – les travaux des didacticiens du français, à travers trois axes de problématisation : la question des savoirs ; la question du transfert de ce concept du champ de la didactique des mathématiques à d'autres didactiques ; enfin, la question des alternatives possibles à ce concept.

La question des savoirs

- 7 La question des *savoirs* a fait l'objet de nombreux travaux, mais également d'imprécisions et d'incompréhensions : c'est en effet une question centrale pour les didactiques, que la notion de transposition didactique a contribué à re-construire, et qui est essentielle pour réfléchir à la question de la culture scolaire. Le terme de « savoir savant », présent dans le sous-titre de l'ouvrage d'Y. Chevallard, a été âprement discuté (voir notamment Petitjean, 1998a et 1998b) et de nombreux travaux sur cette question des savoirs scolaires, centrale pour la caractérisation d'une « culture scolaire », ont conduit à en distinguer différents types : savoirs savants mais aussi experts (Johsua, 1996), de sens commun (Perrenoud, 1994), propositionnels (Astolfi, 2008) ou expérientiels, opératoires et conceptuels (Roman, 1987). Or, le caractère opératoire des typologies est d'autant plus à interroger⁴ qu'en introduisant aux côtés des savoirs « savants » des savoirs qui peuvent apparaître comme moins légitimes, elle rend parfois difficile la saisie théorique du « savoir scolaire ». L'émiettement des savoirs dans la transposition didactique est d'ailleurs l'une des critiques de J.-F. Halté (1998), pour qui les objets de l'enseignement du français sont des « complexes d'objets » (p. 192), mettant ainsi l'accent sur la nécessité de leur mise en réseau. La proposition de B. Schneuwly (1995, p. 52) rompt également avec ces tentations énumératives en posant que les seuls objets d'enseignement sont en réalité des « savoirs ». B. Schneuwly ne cherche donc pas à opérer une typologie ni à empiler les types de savoirs selon leur lieu institutionnel, mais à définir des « critères de scolarisabilité » des savoirs (*ibid.*, p. 54). À la différence d'Y. Chevallard optant pour les « praxéologies », il conserve ce terme de « savoir » au singulier et au pluriel, tirant profit justement du pluriel (impossible en anglais et en allemand) ainsi que de la polysémie du terme (qui peut englober savoir et savoir-faire, à la différence de l'allemand qui utilise deux termes distincts)⁵.
- 8 Il reste que c'est l'un des apports essentiels de la transposition didactique que d'avoir contribué à construire théoriquement la notion de « savoir », dans le champ des didactiques et non plus seulement dans le champ de l'histoire ou de la sociologie. Certes, ce terme – au sens générique des « savoirs scolaires » – est en concurrence chez les didacticiens avec les « objets » ainsi qu'avec les « contenus » d'enseignement et d'apprentissage : les contenus peuvent se référer non seulement à ce qu'on nomme des savoirs, mais aussi aux savoir-faire, aux pratiques, aux savoir-être, aux valeurs, etc. bref, à tout ce qui est à l'école objet même de l'enseignement et de l'apprentissage⁶. Mais ces alternatives ne font pas disparaître les « savoirs », dont J.-P. Astolfi (2008), dans un ouvrage qui vise justement à réhabiliter cette notion, rappelle – comme le suggère leur étymologie commune – qu'ils ont une « saveur » particulière qui n'est pas celle des « activités », par exemple.

La spécificité des disciplines

- 9 La pertinence du concept de transposition didactique a été également discutée par de nombreux didacticiens de différentes disciplines au nom de la spécificité de leur discipline. Pour H. Moniot (1993, p. 27) par exemple, la discipline histoire n'existe que pour être communiquée : la reformulation du savoir n'est pas le propre de l'histoire scolaire, mais est déjà au cœur de l'histoire savante, ce qui minore fortement selon lui l'effet de transposition didactique. H. Moniot ajoute un autre argument, souvent avancé lui aussi pour critiquer la transposition didactique, à savoir la multiplicité des références ; l'histoire scolaire, explique-t-il, a en réalité trois « marraines » (*ibid.*, p. 31) : l'histoire savante, les valeurs porteuses (qui donnent sens à la vie collective mais qui donnent également lieu à une sorte de « mythologie ») et la culture (culture commune, culture politique et culture « cultivée »).
- 10 On retrouve cet argument de la spécificité de la discipline et de la pluralité des références dans de nombreux travaux concernant la discipline *français* (Romian, 1987 ; Garcia-Debanc, 1990 ; Halté, 1998 ; Petitjean, 1998b ; etc.). Au-delà même de la question des savoirs, qui constitue indéniablement un des points centraux des critiques adressées par les didacticiens du français à la transposition didactique, c'est donc la conception même de la discipline qui est en jeu : C. Garcia-Debanc (1990, p. 55) souligne ainsi qu'à la différence des mathématiques, par exemple, le français est une discipline qui « se partage [...] inégalement entre communications de savoirs et diffusion de valeurs » (*ibid.*), et dans laquelle les « enjeux culturels » sont importants. Mais surtout, ajoute-t-elle, « la langue est [...] à la fois moyen et objet d'enseignement : ce caractère autonymique de la langue constitue [...] une des spécificités essentielles de notre discipline » – et il rend la théorie de la transposition didactique sinon inopérante pour analyser le français, du moins insuffisante.

Des réélaborations du concept de « transposition didactique »

- 11 La fécondité d'un concept peut se lire enfin au nombre de réélaborations – ou d'alternatives – qu'il autorise. Comme l'écrivent A. Terrisse et Y. Leziart (2002, p. 23) en conclusion de leurs entretiens avec M. Verret :

C'est la leçon qu'il [Verret] pourrait nous laisser : la transposition didactique n'est pas une notion morte, fruit d'une doctrine. Elle est le produit d'une vie de travail et de réflexion. Elle peut devenir un concept prometteur à qui fera fructifier sa capacité d'invention.
- 12 De ce point de vue, la transposition didactique recèle une réelle capacité d'invention, comme en témoignent les nombreux termes qui ont été proposés comme alternatives, et notamment dès la fin des années 1980 le « traitement didactique » proposé par H. Romian (1987), ainsi que l'« opérationnalisation didactique » puis l'« élaboration didactique » proposées par J.-F. Halté (1987 ; 1992). Ce n'est d'ailleurs pas un hasard si ces lectures et/ou alternatives à la transposition didactique ont été élaborées au sein de l'Institut national de recherche pédagogique (INRP), qui avait alors besoin de se construire un cadre théorique pour mener de front deux chantiers profondément intriqués, à savoir rénover l'enseignement du français et fonder une didactique du français. Mais ce n'était pas sans un malentendu, sur lequel revient J.-F. Halté en 1998, soulignant la rupture entre « faire la didactique » et « faire de la didactique ». Là où Y. Chevallard, en effet, se plaçait dans ces années 1985-1995 sur un plan

épistémologique et voulait contribuer à fonder la didactique comme science, les didacticiens du français se plaçaient sur un autre terrain (Halté, 1998, p. 176 ; c'est lui qui souligne) :

Sitôt installés en effet, fût-ce précairement au plan institutionnel, les didacticiens du français, comme d'autres, sont revenus bien vite à ce qu'ils considèrent comme leur tâche principale : non tant répondre savamment, scientifiquement, à la question de savoir si la didactique était une science, que de tenter de cerner l'espace didactique de manière à pouvoir *faire* et à faire réellement de la didactique, avec, dans ou contre la transposition didactique restreinte, bref, à poursuivre leur permanente réflexion sur leur matière, ses objets d'enseignement et les pratiques d'enseignement afférentes.

- 13 On retrouve des traces de ce malentendu dans l'usage que certains didacticiens font encore de la notion de transposition⁷.
- 14 Ces débats ne sont pas l'apanage des années 1985-1995 et l'on trouve encore des propositions alternatives à la transposition didactique, dont la plus intéressante est sans doute celle de C. Vargas (2014) sur l'enseignement de la grammaire, qui s'inscrit dans une double voire une triple perspective didactique, à la fois sociohistorique, théorique et praxéologique. C. Vargas propose ainsi deux notions, recomposition et reconfiguration, qui ont le mérite de clarifier l'ambiguïté souvent à l'œuvre quand il est question de transposition didactique : la recomposition est une notion qui permet de décrire un état de la grammaire scolaire ; la reconfiguration correspond en revanche – dans une perspective praxéologique – à ce que visent ou devraient viser, selon C. Vargas, les travaux des didacticiens et des linguistes, à savoir une mise en cohérence de la culture scolaire grammaticale. Cela dit, si C. Vargas réfute la notion de transposition didactique, c'est pourtant bien cette notion qu'il retravaille et reformule, allant même jusqu'à écrire que la recomposition didactique est un « concept qui *falsifie* celui de transposition didactique » (2009, note 27 ; je souligne).
- 15 Il faut enfin faire une place particulière à la question de la « référence » des savoirs scolaires, telle qu'elle est formalisée par J.-L. Martinand. En effet, les travaux de J.-L. Martinand et ceux d'Y. Chevallard cherchent dans les années 1980 à répondre à une même question de recherche, celle de la nature des contenus d'enseignement et d'apprentissage et de leur relation avec ce qui semble constituer leurs « références », pour le dire à la manière de J.-L. Martinand (1989 ; 1994), ou avec les savoirs des « savants », pour le dire cette fois à la manière d'Y. Chevallard (1991). Élaborant les « pratiques de référence » dans le cadre spécifique de l'enseignement scientifique et de l'éducation technologique, J.-L. Martinand rencontre la transposition didactique, et cherche à articuler les deux notions (par exemple Martinand, 1989 ; Durey & Martinand, 1994). Mais les critiques qu'il formule à la transposition didactique, et notamment sa « vision inadéquate [...] des disciplines scolaires qui se construisent pour transmettre des pratiques (écriture, langues, arts) qui ne sont pas forcément des savoirs savants appliqués » (Martinand, 1994, p. 67), le conduisent à affiner son modèle autour des « références » (*ibid.*, p. 68-69). Ce modèle de la référence est, pour J.-L. Martinand, une alternative à celui de la transposition didactique, une autre manière de répondre à la question de la nature et de l'origine des contenus scolaires, et d'analyser les relations de l'école et de son environnement. Cette question a également été travaillée dans un ouvrage collectif (Terrisse, 2001) qui explore la polysémie de la du terme et la multiplicité des références. Il est cependant difficile de considérer actuellement la « référence » comme un concept partagé : si F. Audigier et N. Tutiaux-

Guillon (2008), pour réfléchir sur la construction et la modification des curriculums, privilégient la « référence » – qui renvoie pour eux à la fois à des savoirs (« issus de la recherche ou issus de l'expérience »), à des théories ou des conceptions de l'enseignement ou de l'apprentissage, mais aussi aux « fonctions assignées à l'École » (p. 18) –, les travaux se réclamant explicitement d'une notion et/ou d'un concept de « référence » sont rares, et son usage est le plus souvent intuitif, sans renvoi à un cadre précis. Du cadre théorique élaboré par J.-L. Martinand, seules les « pratiques sociales de référence » sont devenues un concept partagé, mais au prix le plus souvent d'une forme d'intégration – de complément – à la transposition didactique.

Un filtre pour penser la culture scolaire

- 16 Ce retour sur la théorie de la transposition didactique permet de mettre en évidence un double mouvement. En effet, la diffusion importante des thèses d'Y. Chevallard bien au-delà de la didactique des mathématiques, puis les débats qui ont suivi dans un grand nombre de didactiques et qui ont conduit à affiner la théorie, voire à en proposer des alternatives, ont sans doute, dans un premier temps, occulté la reconstruction théorique de la notion de culture scolaire qui s'est opérée notamment chez les historiens des disciplines. Dans les années 1990-2000, la transposition didactique a été la théorie incontournable pour penser – ou travailler – la question de la spécificité des savoirs scolaires, en même temps qu'elle a représenté une étape essentielle dans l'autonomie des didactiques disciplinaires et leur volonté de bâtir des disciplines de recherche, et plus seulement d'action ou de critique. Mais ce faisant, la transposition didactique a contribué à dénaturiser les savoirs scolaires et les disciplines scolaires, à révéler toute la complexité de leur genèse et de leur construction, et a conduit les didacticiens à poser de manière frontale la question de la « référence » des contenus d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que celle de leur histoire – ouvrant la porte à de nouveaux questionnements et à de nouvelles approches didactiques.
- 17 En réalité, une formalisation de la « culture scolaire » ne peut se faire *contre* la théorie de la transposition didactique, pas plus d'ailleurs qu'elle ne peut se faire *dans* son cadre théorique. Si, définir un concept, c'est bien formuler un problème (Orange, 2011), chercher à définir la « culture scolaire » comme un concept didactique revient à reformuler à la fois le problème rendu visible par la transposition didactique, celui de la nature et de la genèse des savoirs scolaires, et celui de l'autonomie des disciplines scolaires, mis en évidence par les historiens des disciplines.

Culture scolaire et scolarisation : deux concepts pour penser le scolaire

- 18 Les travaux autour de la transposition didactique – et plus largement autour de la question de la référence des contenus scolaires – permettent en effet de ne pas réduire la question de la culture scolaire aux contenus eux-mêmes, mais de considérer également la question de la nature, de l'élaboration ainsi que des finalités de ces contenus. De ce point de vue, ces travaux sont en rupture avec les analyses sociologiques (et didactiques) des années 1970, pour qui la culture scolaire correspondait à une « culture-somme », cette culture des textes et des œuvres qui était essentiellement la marque de la culture lettrée. Ils permettent de rompre également

avec une conception qui assigne à l'école un rôle de transmission de corpus (notamment textuels), de savoirs et de valeurs élaborés en dehors d'elle⁸. Si la diffusion de la théorie de la transposition didactique a sans doute empêché une conceptualisation de la culture scolaire, elle a en même temps ouvert la voie à son élaboration.

Conceptualiser la « culture scolaire »

- 19 Proposer une formalisation didactique de la notion de culture scolaire conduit tout d'abord à définir la « culture », et donc à prendre en compte la polysémie intrinsèque du terme, ou du moins la pluralité de ses acceptions (Forquin, 1996). Or, Comme le rappelle G. Sapiro (s.d.), le spectre sémantique de la notion de culture est traversé d'une double tension :

Si elles supposent toutes un système symbolique de représentations et de pratiques, les définitions de la notion de culture s'inscrivent dans une double tension : entre une acception universelle qui l'oppose globalement à la nature et un sens relativiste désignant les mœurs et coutumes des peuples ; entre un usage restreint aux œuvres d'art reconnues comme telles et une approche anthropologique plus large englobant les manières de penser et de faire de différents groupes (nations, ethnies, classes...). Ces tensions s'enracinent dans l'histoire de la notion de la culture et de ses usages sociaux.

- 20 Privilégiant une acception descriptive et un usage plutôt relativiste et anthropologique, j'entends ici par « culture » – en m'inspirant de la définition proposée par M. Pagoni (2014, p. 2) – « un ensemble de valeurs, de contenus et de pratiques », inscrits dans des espaces socialement structurés avec lesquels ils sont intriqués et en constante interaction. Les trois termes de *contenus*, *pratiques* et *valeurs* ont tous trois leur importance. En effet, dans l'approche qui est la mienne, la culture n'est pas réductible à un patrimoine, ni à un *avoir*, mais relève du « faire » (Chartier, 2003, p. 210) : c'est en ce sens qu'elle n'est pas circonscrite à des *contenus*, mais concerne également des *pratiques*⁹ comme les exercices, ainsi que des outils comme les manuels. Enfin, elle doit également être étendue aux *valeurs*, en tant que les valeurs relèvent plus globalement des « manières de penser et de faire » (Sapiro, s.d.) propres à tel ou tel groupe social, et sont corrélées à des représentations et des conceptions qui sont également culturelles. De ce point de vue par exemple, la constitution des corpus littéraires scolaires et des canons scolaires (dans le cadre de la discipline *français*) non seulement relève de valeurs plus ou moins explicites, mais contribue à véhiculer et à construire des valeurs (morales, idéologiques, esthétiques, etc.).
- 21 Accoler l'adjectif « scolaire » à la notion de culture n'est pas simplement une manière de circonscrire ou de qualifier un espace, un groupe social ou une institution. L'adjectif « scolaire » est en effet ambigu, et peut fonctionner de deux manières : soit comme un adjectif qualificatif, avec « une valeur évaluative proche de “besogneux”, “appliqué”, “méthodique” » (Maingueneau, 2016 : 8), soit comme un adjectif relationnel¹⁰. On retrouve ces mêmes ambiguïtés à chaque fois que l'on accole l'adjectif « scolaire » à un nom – et d'une certaine manière, on pourrait relire à l'aide de ces catégories le parcours qui a mené les didacticiens d'une conception toute « qualificative » de la culture scolaire à une conception « relationnelle », qui vise à gommer les effets évaluatifs. Il s'agit donc ici, à la suite des travaux des historiens de l'éducation, de faire de l'adjectif « scolaire » un adjectif « relationnel » pour spécifier la *relation*

qu'entretennent les deux termes du syntagme, et d'envisager ainsi l'école – en tant qu'institution sociale autonome – comme lieu de *production* d'une culture. Les travaux des historiens de l'éducation contribuent en effet à construire la culture scolaire non plus comme une sous-partie de la culture globale¹¹, mais bien comme une « culture spécifique, originale, [...] produit authentique sécrété par l'école » (Chervel, 2005, p. 84). C'est en particulier le sens de tous les travaux d'A. Chervel (*ibid.*, p. 77-78) qui propose une clarification qui me semble décisive :

[La culture scolaire] peut être entendue de trois façons au moins :

1. Elle désigne le produit d'un processus éducatif sur une jeunesse qui y a été soumise : c'est la culture que l'enfant acquiert à l'école [...]
2. Elle désigne cette partie de la culture des adultes que l'école est chargée de communiquer aux élèves. Elle n'est donc [...] qu'une variante passagère de la culture de la « société globale » [...]
3. C'est une « culture » au sens fort du terme [...] qui prend sa source et trouve ses caractéristiques essentielles dans le milieu scolaire. L'accent est mis alors sur la nature même de cette culture dont on présume qu'elle présente une originalité foncière par rapport à la culture de la « société globale ». Je vais essayer de montrer que c'est bien dans ce troisième sens qu'il est préférable d'entendre le concept.

- 22 On le voit, c'est sur l'adjectif « scolaire » plus que sur le terme même de « culture » que porte la partie la plus originale de la contribution d'A. Chervel. Sa définition règle en effet la question du « scolaire » dans la « culture scolaire », puisqu'elle spécifie clairement la relation sémantique que l'adjectif établit avec le nom dont il dépend : il s'agit ici d'une culture *produite* par l'école et non d'une culture *dans ou de* l'école. Ce n'est pas que l'école doive être pensée dans une totale indépendance avec la société globale dans laquelle elle s'inscrit ; mais elle doit être pensée comme une institution autonome, qui a des finalités spécifiques (l'enseignement et l'apprentissage), une histoire spécifique (qui n'est pas celle d'autres institutions dédiées à l'apprentissage), des formes spécifiques (que ce soit ce qu'on nomme la « forme scolaire » ou la « discipline scolaire »), des contenus et des pratiques spécifiques. Ces caractéristiques de l'école peuvent être influencées par la société, autant qu'elles peuvent l'influencer, et une analyse de la culture scolaire ne peut se passer d'une analyse plus globale – de même qu'une analyse de la culture d'une société ne peut se passer d'une analyse de la culture scolaire (Jey, 2017).
- 23 Les enquêtes historiographiques, et notamment les travaux des historiens des disciplines, contribuent à renouveler profondément la conception et même la définition de la culture scolaire. En effet, comme le souligne B. Daunay (2007) à propos de la prise en compte de la tradition scolaire dans ses propres travaux, l'approche historique peut induire un changement de perspective, qui fait de la tradition scolaire non plus « un outil méthodologique que se donne la didactique pour penser les objets d'enseignement actuel », mais « un objet propre à la didactique au sens où, quand elle veut penser la construction d'objets d'enseignement, elle se doit de tenir compte de la tradition scolaire » (*ibid.*, p. 164). Plus généralement, tous ces travaux historiques et historiographiques mettent en avant l'importance, pour comprendre l'école, non seulement de la tradition scolaire mais du fait culturel. Comme l'écrit J.-C. Forquin (1996, p. 12), il faut envisager école et culture dans une irréductible complémentarité. Parler de « culture scolaire », ce n'est donc plus faire référence à une culture patrimoniale voire traditionnelle, mais c'est prendre acte de la fonction première de l'éducation – et donc de l'école –, qui est à la fois de transmettre et de construire *une*, voire *des* culture(s).

- 24 Construire la culture scolaire comme un concept opératoire participe ainsi d'une forme de « réhabilitation du scolaire comme lieu de transmission et d'apprentissage des savoirs » que Fabre (2003 : 13-14), plaidant pour une « problématisation » des savoirs scolaires, pose comme l'une des conditions de « l'invention d'une nouvelle figure de l'idée éducative ». Cette réhabilitation du scolaire ne va pourtant pas de soi, tant restent prégnantes les connotations négatives attachées au « scolaire » dont on trouvait déjà la description chez P. Bourdieu et J.-C. Passeron (1964 ; 1970) et que J.-C. Forquin (2008 : 126) attribue en partie aux nécessités de la didactisation, « tout cet ensemble de dispositifs et de marques à quoi on reconnaît un "produit scolaire" et qui, repérables dans certaines situations de communication non scolaires, peuvent dénoter la prégnance de l'"esprit scolaire" ». Mais, comme il le rappelle (*ibid.*), le « scolaire » dans nos sociétés modernes fonde l'accès à la culture savante, et il est par ailleurs d'une grande variété.
- 25 Dans une perspective didactique, la notion de culture scolaire peut donc être définie comme l'ensemble des contenus (au sens de Daunay, 2015), des pratiques et des représentations qui leur sont associées, ainsi que des modes d'organisation et de transmission qu'ils suscitent¹², en tant que ces contenus, ces pratiques et représentations ainsi que ces modes d'organisation et de transmission sont des produits originaux de l'école, (re)construits et reconfigurés pour ses propres finalités. Cette culture « scolaire » est en grande partie une culture « disciplinaire », tant les disciplines sont l'un des éléments constitutifs du système scolaire. Mais, si la distinction scolaire/disciplinaire me semble utile pour analyser plus finement les formes disciplinaires de certains genres scolaires (voir Denizot & Mabilon-Bonfils, 2012), le syntagme de « culture scolaire » comme concept englobant offre un grain d'analyse plus ouvert et permet de dialoguer avec d'autres domaines des recherches en éducation, pour qui le « scolaire » est une entrée plus opératoire que la « discipline ».

Redéfinir la « scolarisation »

- 26 La construction de la culture scolaire implique des processus complexes, que je désigne sous le terme de *scolarisation* (Denizot, 2013 ; 2020). Cette notion, qui doit être entendue en dehors de toute dimension axiologique et sans connotation évaluative (qu'elle soit d'ailleurs négative ou positive), veut former avec la notion de « culture scolaire » un appareil conceptuel cohérent, qui pose à la fois la spécificité de l'institution scolaire mais également sa créativité. Elle vise à questionner les objets scolaires, leur genèse, leur nature, et leurs modes de relation avec la sphère extrascolaire. Elle permet également de questionner les solidarités et les interactions entre ces objets (qu'il s'agisse par exemple des exercices ou des corpus scolaires, voir notamment Denizot, 2013 ; 2015), et de prendre en compte l'épaisseur historique de ces objets, tout comme les phénomènes de sédimentation (Schneuwly, 2007). Mais elle permet surtout, à la suite d'A. Chervel (1992), de penser ces objets non comme « transposés » par des agents extérieurs à l'école, mais comme élaborés à l'intérieur même du système scolaire. La scolarisation des contenus des disciplines et le renouvellement de ces contenus répondent en effet à des finalités spécifiques, qui ne peuvent être réduits à une « transposition », quel que soit l'empan que l'on donne à ce terme. Le concept de transposition didactique, s'il a contribué à dénaturiser les savoirs scolaires et à mettre en évidence la complexité de leur genèse et de leur nature, me paraît en effet problématique – ce dont témoignent d'ailleurs les multiples réélaborations qu'il a

suscitées, ainsi que les alternatives qui ont pu être proposées (sans parler des ambiguïtés et des contresens qu'il suscite) – parce qu'il semble justement privilégier cette idée réductrice d'une « transposition » et minorer la part créatrice de l'école.

- 27 Si l'on trouve ce terme de scolarisation dans les travaux des historiens de l'éducation¹³, c'est dans le domaine de l'informatique scolaire que s'est développée depuis quelques dizaines d'années une réflexion autour de la notion. Les spécialistes des utilisations scolaires de l'informatique font en effet le constat qu'on ne peut pas réellement comparer l'introduction des ordinateurs dans les écoles et, par exemple, dans les entreprises, les établissements scolaires présentant des spécificités institutionnelles ; comme le résume L. Cuban (1997) dans une formule lapidaire : « Salle de classe contre ordinateur : vainqueur, la salle de classe ». Plutôt que d'« intégration » de l'informatique, notion apparue en France dans les années 1980, G.-L. Baron et É. Bruillard (2004) préfèrent ainsi parler de « scolarisation », notion qui relève pour ces auteurs de l'inventivité et de la créativité des enseignants. Ce sont à la fois les concepts de « transposition didactique » et de « pratiques sociales de référence » que rejettent G.-L. Baron et É. Bruillard, qui mettent également l'accent sur les transformations que l'école fait subir aux innovations technologiques, tout autant que sur les transformations que les innovations technologiques font subir à la « forme scolaire » (*ibid.*). Il est intéressant que cette réflexion sur la scolarisation soit née aux marges des didactiques disciplinaires, la didactique de l'informatique ne s'étant pas encore imposée comme un champ scientifique structuré – ou restant du moins un champ en construction (Fluckiger, 2019). Par ailleurs, on voit bien le problème posé aux didacticiens de l'informatique non seulement par la difficulté de délimiter des « contenus » à enseigner, mais également par l'absence même de discipline scolaire constituée. Le concept de « scolarisation » répond ainsi à ce constat de L. Cuban (1997, p. 12) que j'évoque *supra*, à savoir que les établissements scolaires ne sont pas « comme les autres lieux face à l'innovation technologique » et « qu'il existe des raisons fondamentales, spécifiques aux écoles en tant qu'institutions qui les rendent essentiellement différentes des entreprises commerciales ou industrielles et d'autres organismes ».
- 28 La notion de scolarisation se répand ainsi actuellement pour désigner la scolarisation d'objets (des savoirs, des pratiques, etc.), et non plus de personnes (les élèves)¹⁴. Ce faisant, elle échappe progressivement à la dimension critique voire axiologique qu'elle a pu véhiculer encore récemment et permet, non plus tant de condamner des processus, que de les décrire et de les analyser. Elle vise ainsi généralement à interroger la construction et la nature des savoirs scolaires sans nécessairement s'inscrire explicitement dans le cadre théorique de la « transposition didactique » ni même convoquer un appareil théorique spécifique. Cela dit, sans une formalisation un peu serrée, cette notion de scolarisation risque de rester un préconception un peu lâche, ne permettant pas de saisir des processus particuliers. Or, articuler « culture scolaire » et « scolarisation » dans un même cadre conceptuel qui pose à la fois la spécificité de la sphère scolaire et sa créativité est de nature à pouvoir donner à cette notion une dimension conceptuelle, pour interroger les phénomènes de (re)construction des objets scolaires – phénomènes qui peuvent relever de la transposition, de la reconfiguration, de la secondarisation¹⁵, voire de la création. Il ne s'agit en aucun cas d'envisager l'école comme un lieu coupé du reste de la société, et son autonomie – comme le souligne P. Clerc (2002, p. 95) – n'est pas indépendance. Mais, en tant qu'institution, elle a des

logiques et des fonctionnements qui lui sont propres et qui gagnent à être analysés en tant que tels.

- 29 Il me semble que là réside en effet l'intérêt d'un concept comme celui de scolarisation : prendre au sérieux les spécificités de l'école, en tant qu'institution sociohistorique. Là où la théorie de la transposition didactique vise à interroger les phénomènes liés à la didactique voire au didactique, entendu, comme le rappelle Y. Chevallard (2014, p. 38), comme « l'ensemble des faits didactiques » quelles que soient les institutions concernées, la notion de scolarisation se cantonne volontairement à l'école. Il ne s'agit donc pas tant d'une théorie concurrente que d'un concept qui aide à penser des processus divers propres à l'école, que la transposition ne me semble pas saisir de manière suffisante. C'est un autre point de vue sur la construction des objets scolaires, complémentaire à celui qu'offre la théorie de la transposition didactique. Ce concept s'articule avec celui de culture scolaire, telle que je la définis *supra* : c'est en tant que la culture scolaire est une culture propre à l'école et produite par elle, et non pas seulement une culture de l'école ou pour l'école, que la scolarisation peut être construite comme un concept opératoire pour analyser cette culture et sa fabrication. Cette formalisation de la « scolarisation » doit être complétée par deux notions qui lui sont corrélées, à savoir la « contamination » et la « perméabilité » (Denizot, 2015), qui permettent notamment de travailler les solidarités et les interactions entre les objets scolaires, et qui mettent ainsi en évidence l'importance de penser l'école et les disciplines scolaires comme des *systèmes*, au sens propre du terme, et de ne pas dissocier l'analyse de la scolarisation de celle de la culture scolaire, les deux interagissant et se construisant sans cesse mutuellement.

Conclusion

- 30 Envisager la culture scolaire comme un concept didactique contribue à reconstruire et à questionner la notion de « scolaire », voire à participer à une réhabilitation du « scolaire », non pas pour dédouaner l'école, mais pour contribuer à la repenser dans sa spécificité, en tant qu'espace de la « skholè »¹⁶ et non pas de la scolastique, et – contre la « vision triste » de l'école (Schneuwly & Hofstetter, 2017) qui voit avant tout dans la « forme scolaire » un espace de contrainte –, en tant qu'institution d'émancipation et de démocratisation. Il ne s'agit pas ici d'enfermer les didactiques à l'école, mais de mieux penser la spécificité de ce qui se joue dans l'institution scolaire, de mieux comprendre les « formes scolaires » des contenus (au sens où je le définis, par exemple Denizot, 2010 ; 2013) propres à la « forme scolaire » (au sens de Vincent, 1980) et/ou aux configurations didactiques. Mais contrairement au concept de « forme scolaire », le concept de « culture scolaire » se veut clairement sinon historique du moins historicisé, et ne se cantonne pas à une « configuration » pédagogique et didactique, puisqu'il renvoie à un ensemble qui comprend des contenus, des pratiques, des valeurs, des représentations, etc., ainsi qu'au rapport construit par l'école et ses acteurs à cet ensemble.
- 31 Si je me suis chemin faisant ainsi attardée sur certains débats et concepts des années 1990, ce n'est pas pour faire l'impasse sur les travaux postérieurs, mais c'est parce que ces débats marquent ces moments de rupture, ces « transformations qui valent comme fondation et renouvellement des fondations » (Foucault, 1969, p. 13). La question de la genèse des savoirs scolaires, travaillée à travers des concepts comme celui des

références ou de la transposition didactique, me semble constituer l'une de ces ruptures épistémologiques fondatrice du champ des didactiques. La théorie de la transposition didactique incarne sans doute plus particulièrement ces interrogations et cette rupture, en ce sens que, quelle que soit la manière dont chaque didacticien se positionne par rapport à elle, il est clair tout d'abord qu'elle initie une manière spécifique de penser les contenus d'enseignement et d'apprentissage. Plus largement, elle permet également de penser la didactique, non pas seulement comme une discipline de critique et d'action, mais bien comme une discipline de recherche capable de construire ses propres cadres théoriques et conceptuels. Enfin, comme le souligne B. Daunay (2013 [2007], p. 72), la théorie de la transposition didactique « a eu un effet important dans le dialogue entre les didactiques » et donc dans le projet d'une didactique comparée. En faire l'archéologie me semble ainsi de nature à éclairer le champ actuel des didactiques, ses cadres théoriques, ses implicites voire ses connivences, mais aussi de contribuer à cette « métadidactique » qu'évoquait J.-F. Halté (1995, p. 75) et que contribue à construire la didactique comparée :

Chaque didactique, en fonction de ses préoccupations particulières, produit, chemin faisant, ses concepts propres et sa méthodologie. Se constituent ainsi des métadidactiques où se rangent, non pas les enseignables qui correspondent au niveau didactique, mais les outils utilisés pour les construire.

- 32 Il ne s'agit certes pas de réduire la didactique à sa dimension épistémologique ou à sa dimension « méta », et « la visée praxéologique » (Halté, 1995) me semble une dimension essentielle. Mais cette visée ne peut pas être confondue, comme cela a pu être le cas aux fondements de la didactique (et dans certains écrits de J.-F. Halté, entre autres), avec une volonté de « rénovation » des contenus et des pratiques. Ce n'est pas parce que cette rénovation serait terminée ou qu'elle n'aurait plus de raison d'être (au contraire !). C'est l'idée même d'une « rénovation » qui pose question, tant les travaux en didactiques montrent depuis plusieurs dizaines d'années le caractère illusoire de toute « rénovation » voire de toute « innovation » qui ne prendrait pas en compte les fonctionnements des disciplines, la coexistence de modèles disciplinaires parfois contradictoires (Garcia-Debanc, 2008), les processus de sédimentation (Schneuwly, 2007), qu'il s'agisse de corpus littéraires, d'exercices ou de tout autre contenu et/ou pratique d'enseignement et d'apprentissage. Il reste essentiel d'éclairer ces processus, pour interroger les « enseignables » (cf. Halté 1995 ; voir aussi Chervel, 1998) et donner ainsi aux formateurs et aux enseignants tout autant qu'aux chercheurs des clés d'analyse des contenus d'enseignement et d'apprentissage, qu'il s'agisse de les comprendre ou de chercher à les transformer.

BIBLIOGRAPHIE

ASTOLFI, J.-P. (2008). *La Saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris : ESF.

AUDIGIER, F. & TUTIAUX-GUILLON, N. (2008). *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. Bruxelles : De Boeck.

- BARON, G.-L. & BRUILLARD, É. (2004). « Quelques réflexions autour des phénomènes de scolarisation des technologies ». In : Pochon, L.-O. & Maréchal A. (dirs), *Entre technique et pédagogie. La création de contenus multimédia pour l'enseignement et la formation*. Neuchâtel : IRDP, p. 154-161.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (1964). *Les Héritiers*. Paris : Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (1970). *La Reproduction*. Paris : Éditions de Minuit.
- BRONCKART, J.-P. & PLAZAOLA GIGER, I. (1998). « La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice ». *Pratiques* 97-98, p. 35-58. En ligne : www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1998_num_97_1_2480
- CANELAS-TREVISI, S. (2009). *La Grammaire enseignée en classe*. Berne : P. Lang.
- CHARTIER, A.-M. (2003). « Culture scolaire et savoirs. Approche historique ». *Ville-École-Intégration-Enjeux*, 133, p. 192-215.
- CHERVEL, A. (1992). « L'école, lieu de production d'une culture ». In : Audigier, F. & Baillat, G. (dirs), *Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage*. Paris : INRP, p. 195-198.
- CHERVEL, A. (1998). *La Culture scolaire. Une approche historique*. Paris : Belin.
- CHERVEL, A. (2005). « En quoi une culture peut-elle être scolaire ? ». In : Jacquet-Francillon, F. & Kambouchner, D. (dirs), *La crise de la culture scolaire*. Paris : Presses universitaires de France, p. 77-85.
- CHERVEL, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris : Retz.
- CHEVALLARD, Y. (1991) [1985]. *La Transposition didactique*. Grenoble : Éd. La Pensée Sauvage.
- CHEVALLARD, Y. (2014). « Des didactiques des disciplines scolaires à la didactique comme science anthropologique. Sur un obstacle épistémologique, psychologique et institutionnel ». *Éducation et didactique* 8 (1), p. 35-44. En ligne : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1863>
- CLERC, P. (2002). *La Culture scolaire en géographie*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- CUBAN, L. (1997). « Salle de classe contre ordinateur : vainqueur la salle de classe ». *Recherche & Formation* 26, p. 11-29. En ligne : www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1997_num_26_1_1447
- DAUNAY, B. (2007). « Invention d'une écriture de recherche en didactique du français ». Habilitation à diriger des recherches, Université de Lille 3. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01365868>
- DAUNAY, B. (2013) [2007]. « Didactique comparée ». In : Reuter, Y. (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux de la didactique*. Bruxelles : De Boeck, p. 75-78.
- DAUNAY, B. (2015). « Contenus et disciplines : une problématique didactique ». In : Daunay, B., Fluckiger, C. & Hassan, R. (dirs), *Contenus d'enseignement et d'apprentissage. Approches didactiques*. Pessac : Presses universitaires de Bordeaux, p. 19-41.
- DAUNAY, B., REUTER, Y. & SCHNEUWLY, B. (2011). « L'interrogation des concepts et des méthodes en didactique du français ». In : Daunay, B., Reuter, Y. & Schneuwly, B. (dirs), *Les Concepts et les méthodes en didactique du français*. Namur : Presses Universitaires de Namur, p. 13-31.
- DENIZOT, N. (2010). « Genres littéraires et genres textuels dans la discipline français », *Pratiques* 145-146, p. 211-230. En ligne : <http://journals.openedition.org/pratiques/1562>
- DENIZOT, N. (2013). *La Scolarisation des genres littéraires (1802-2010)*. Bruxelles : Peter Lang.

DENIZOT, N. (2015). « L'exercice dans l'enseignement de la littérature ». In : Masseron, C., Privat, J.-M. & Reuter, Y. (dirs), *Littérature, linguistique et didactique du français*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, p. 107-115.

DENIZOT, N. (2016). « Le manuel scolaire, un terrain de recherches en didactique ? L'exemple des corpus scolaires ». *Le Français aujourd'hui* 194, p. 35-44. En ligne : <https://www.cairn-int.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2016-3-page-35.htm>

DENIZOT, N. (2019). « La culture scolaire : un concept didactique ? ». In : Aeby-Daghé, S. et al. (dirs), *La Construction de la didactique du français comme discipline scientifique*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, p. 53-65.

DENIZOT, N. (2021). *La Culture scolaire : perspectives didactiques*. Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.

DENIZOT, N. & MABILON-BONFILS, B. (2012). « La dissertation : déclinaisons disciplinaires d'un objet scolaire ». *Recherches en Didactique* 14, p. 11-27. En ligne : <https://www.cairn-int.info/revue-recherches-en-didactiques-2012-2-page-11.htm>

DUREY, A. & MARTINAND, J.-L. (1994). « Un analyseur pour la transposition didactique entre pratiques de référence et activités scolaires ». In : Arsac, G. et al. (dirs). *La transposition didactique à l'épreuve*. Grenoble : Éd. La Pensée Sauvage, p.73-104.

FABRE, M. (2003). « L'école peut-elle encore former l'esprit ? ». *Revue française de pédagogie* 143, p. 7-15. En ligne : www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2003_num_143_1_2947

FLUCKIGER, C. (2019). *Une Approche didactique de l'informatique scolaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

FORQUIN, J.-C. (1996). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques* (2^e édition). Paris/Bruxelles : De Boeck et Larcier.

FORQUIN, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

FOUCAULT, M. (1969). *L'Archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.

GARCIA-DEBANC, C. (1990). « Didactique du français et didactiques des disciplines scientifiques : convergences et spécificités ». In : Brassart, D.-G. et al. (dirs), *Perspectives didactiques en français*. Metz : Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz, p. 41-73.

GARCIA-DEBANC, C. (2008). « De la configuration didactique au modèle disciplinaire en acte : trente ans de didactique du français avec Jean-François Halté ». *Pratiques* 137-138, p. 39-56. En ligne : <http://journals.openedition.org/pratiques/1151>

HALTÉ, J.-F. (1987). « Vers une didactique des discours explicatifs ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 72, p. 1-24. En ligne : www.persee.fr/doc/reper_0755-7817_1987_num_72_1_1905

HALTÉ, J.-F. (1992). *La Didactique du français*. Paris : Presses universitaires de France.

HALTÉ, J.-F. (1995). « Interaction : une problématique à la frontière ». In : Chiss, J.-L., David, J. & Reuter, Y. (dirs). *Didactique du français. État d'une discipline*. Paris : Nathan, p. 63-78.

HALTÉ, J.-F. (1998). « L'espace didactique et la transposition ». *Pratiques* 97-98, p. 171-192. En ligne : www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1998_num_97_1_2485

HÉBRARD, J. (1988). « La scolarisation des savoirs élémentaires à l'époque moderne ». *Histoire de l'éducation* 38, p. 7-58. En ligne : www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1988_num_38_1_1592

- HOFSTETTER, R. & SCHNEUWLY, B. (2009). « Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation ». In : Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (dirs). *Savoirs en (trans)formation*. Bruxelles : De Boeck, p. 7-40.
- JACQUET-FRANCILLON, F. & KAMBOUCHNER, D. (dirs) (2005). *La Crise de la culture scolaire*. Paris : PUF.
- JEY, M. (2017). « Introduction ». In : Jey, M., Bruley, P. & Kaës, E. (dirs). *L'écrivain et son école*. Paris : Hermann, p. 5-14.
- JOHSUA, S. (1996). « Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? ». In : Raisky, C. & Caillot, M. (dirs). *Au-delà des didactiques, le didactique*. Bruxelles : De Boeck, p. 62-73.
- JULIA, D. (1995). « La culture scolaire comme objet historique ». *Paedagogica Historica*, 31/1, p. 353-382.
- LOUICHON, B. (2011). « La lecture littéraire est-elle un concept didactique ? ». In : Daunay, B., Reuter, Y. & Schneuwly, B. (dirs). *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. Namur : Presses universitaires de Namur, p. 195-216.
- MAINGUENEAU, D. (2016). « Quelques remarques sur la notion de genre scolaire ». *Recherches* 65, p. 7-16. En ligne : <https://www.revue-recherches.fr/?p=2820>
- MARTINAND, J.-L. (1989). « Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences techniques ». *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle* 2, p. 23-29.
- MARTINAND, J.-L. (1994). « La didactique des sciences et de la technologie et la formation des enseignants ». *Aster* 19, p. 61-75. En ligne : <http://hdl.handle.net/2042/8613>
- MONIOT, H. (1993). *Didactique de l'histoire*. Paris : Nathan.
- ORANGE, C. (2011). « Contribution de Christian Orange » [recension « Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques »]. *Éducation et didactique* 5 (1), p. 117-120. En ligne : <http://educationdidactique.revues.org/1067>
- PAGONI, M. (dir.) (2014). *École(s) et culture(s). Savoirs scolaires, pratiques sociales et significations*. Berne : P. Lang.
- PERRENOUD, P. (1994). *L'Ambiguïté des savoirs et du rapport au savoir dans le métier d'enseignant*. En ligne : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_03.html
- PERRET-TRUCHOT, L. (dir.) (2015). *Analyser les manuels. Questions de méthodes*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- PETITJEAN, A. (1998a) (dir.). « La transposition didactique en français ». *Pratiques*, 97-98. En ligne : https://www.persee.fr/issue/prati_0338-2389_1998_num_97_1
- PETITJEAN, A. (1998b). « La transposition didactique en français ». *Pratiques* 97-98, p. 7-34. En ligne : www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1998_num_97_1_2479
- REUTER, Y. (dir.) (2013) [2007]. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* Bruxelles : De Boeck.
- ROMIAN, H. (1987). « Aux sources des savoirs à enseigner : traditions scolaires, pratiques sociales, référents théoriques ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle* 71, p. 91-102. En ligne : www.persee.fr/doc/reper_0755-7817_1987_num_71_1_1904
- SAPIRO, G. (s. d.). « CULTURE. Vue d'ensemble ». *Encyclopædia Universalis*. En ligne : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/culture-vue-d-ensemble/>.

- SARREMEJANE, P. (2002). *Les didactiques et la culture scolaire*. Outremont : Éd. Logiques.
- SCHNEUWLY, B. (1995). « De l'utilité de la "transposition didactique" ». In : Chiss, J.-L., David, J. & Reuter, Y. (dirs). *Didactique du français. États d'une discipline*. Paris : Nathan, p. 47-62.
- SCHNEUWLY, B. (2007). « Le "français" : une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée ». In : Falardeau, É. et al. (dirs). *La Didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*. Laval : Presses de l'université Laval, p. 9-26.
- SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. (2009). *Des Objets enseignés en classe de français*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- SCHNEUWLY, B. (2014). « Didactique : construction d'un champ disciplinaire ». *Éducation et didactique* 8 (1), p. 13-22. En ligne : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1860>
- SCHNEUWLY, B. & HOFSTETTER, R. (2017). « Forme scolaire, un concept trop séduisant ? ». In : Dias-Chiaruttini, A. & Cohen-Azria, C. (dirs). *Théories-didactiques de la lecture et de l'écriture*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, p. 153-167.
- TERRISSE, A. & LEZIART, Y. (1997). « L'émergence d'une notion : la transposition didactique. Entretiens avec Michel Verret ». *Les Sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle* 30 (3), p. 5-25.
- TERRISSE, A. (dir.) (2001). *Didactique des disciplines. Les références au savoir*. Bruxelles : De Boeck.
- THÉVENAZ-CHRISTEN, T. (dir.) (2014). *La Lecture enseignée au fil de l'école obligatoire*. Namur : Presses Universitaires de Namur.
- VARGAS, C. (2009). « Peut-on inventer une grammaire pour la réussite scolaire ? ». *Repères* 39, p. 17-39. En ligne : <http://reperes.revues.org/365>
- VARGAS, C. (2014). *Les Grammaires scolaires. De la recomposition à la reconfiguration*. Aix en Provence : Presses universitaires de Provence.
- VECK, B. et al. (1989). « Un concept pour l'analyse didactique des objets d'enseignement en français : la transposition ». *Revue française de pédagogie* 89, p. 47-54. En ligne : www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1989_num_89_1_1405
- VECK, B., FOURNIER, J.-M. & LANCREY-JAVAL, R. (1990). « Un cas de transposition didactique en français : la notion de thème ». *Revue française de pédagogie* 93, p. 41-49. En ligne : www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1990_num_93_1_1372
- VERRET, M. (1975). *Le Temps des études*. Paris : Honoré Champion.
- VINCENT, G. (1980). *L'École primaire française*. Lyon : Presses universitaires de Lyon/Éd. de la Maison des Sciences de l'homme.

NOTES

1. Voir notamment Denizot (2016) ; Perret-Truchot (2015).
2. Voir Denizot (2021).
3. Pour une courte synthèse, voir notamment Sarremejane (2002) et Reuter (2013 [2007]).
4. Voir notamment Bronckart & Plazaola Giger (1998, p. 45).
5. Pour tout cela, voir Hofstetter & Schneuwly (2009) ; Schneuwly (2014).

6. Cf. la définition que propose B. Daunay (2015, p. 23) : « Un contenu est ce dont un système didactique peut susciter l'apprentissage par les apprenants du fait d'un enseignement. »
7. Pour un développement, voir Denizot (2021).
8. Pour tout cela, voir Denizot 2019 et 2021.
9. Voir par exemple la définition de D. Julia (1995) : « On pourrait ici décrire la culture scolaire comme un ensemble de normes qui définissent des savoirs à enseigner et des conduites à inculquer, et un ensemble de pratiques qui permettent la transmission de ces savoirs et l'incorporation de ces comportements, normes et pratiques étant ordonnées à des finalités qui peuvent varier suivant les époques (finalités religieuses, sociopolitiques ou tout simplement de socialisation) ».
10. On distingue généralement les adjectifs « qualificatifs », qui renvoient à une qualité, une propriété (*un bon gâteau ; un gâteau sec*) et les adjectifs « relationnels », qui renvoient à une relation (*une fête nationale*). Parfois, seul le contexte permet de départager les deux types d'adjectifs : *le discours présidentiel est très attendu* (relationnel) et *Il a fait un discours très présidentiel* (qualificatif).
11. Conception que l'on retrouve encore chez P. Sarremejane (2002, p. 39), pour qui la culture scolaire n'est qu'une partie de la culture, elle-même considérée comme un « ensemble d'œuvres ».
12. Cf. Reuter (2013, p. 109), à propos de la « Forme scolaire » : « Cet ensemble de contenus, les pratiques qui leur sont associées et leur mode d'organisation constituent une véritable culture spécifique qu'on peut appeler, à la suite d'André Chervel (1998), la "culture scolaire" ».
13. Par exemple (entre autres références) Hébrard, 1988 ; Chervel, 2006.
14. Voir la cartographie que je fais du terme, et l'analyse de son évolution, dans Denizot, 2021.
15. J'ai montré dans mon travail sur les genres littéraires (Denizot, 2013) comment la discipline invente de nouveaux genres (« seconds ») à partir de genres premiers déjà existants : c'est par exemple par un processus de secondarisation que des genres hérités de la rhétorique deviennent des genres disciplinaires (la narration rhétorique secondarisée en récit, des figures comme la description, l'allégorie, le portrait ou le parallèle secondarisée en genre scolaire de la description ou du portrait, etc.)
16. En grec ancien, la « skholè » (en latin, *schola*, qui donne le français « école ») désigne le temps libre et le loisir, propres à l'occupation studieuse et intellectuelle.

RÉSUMÉS

L'article se propose d'explorer à nouveaux frais la question de la construction des savoirs scolaires, initiée dès les années 1980-1990 dans le champ des didactiques disciplinaires par la théorie de la transposition didactique, en élaborant un appareil conceptuel cohérent autour de deux concepts : la *scolarisation* et la *culture scolaire*. Il le fera en mettant en perspective la

didactique du français avec d'autres didactiques et d'autres disciplines (sociologie de l'éducation, histoire des disciplines...), et en revisitant l'histoire des didactiques (et particulièrement de la didactique du français) et de la construction du champ.

This article is exploring again the question of the construction of school knowledge, initiated in the years 1980-1990 in the field of disciplinary didactics by the theory of didactic transposition, in developing a coherent conceptual apparatus around two concepts : *schooling* and *school culture*. It will do so by putting the subject didactics of French into perspective with other subject didactics and other scientific disciplines (sociology of education, history of disciplines, etc.), and by revisiting the history of didactics (and particularly of the didactics of French) and the construction of the field.

INDEX

Mots-clés : culture scolaire, scolarisation, transposition didactique, didactique du français, didactiques disciplinaires, savoirs scolaires

Keywords : school culture;, schooling, subject didactics of French, subject didactics, school knowledge, didactic transposition

AUTEUR

NATHALIE DENIZOT

Sorbonne Université, Inspé, CELLF, F-75016 Paris, France