**DAUNAY Bertrand, FLUCKIGER Cédric & HASSAN
Rouba (dir.). *Les contenus d'enseignement et
d'apprentissage. Approches didactiques***

Pessac : Presses universitaires de Bordeaux, 2015, 288 p.

Anne Leclaire-Halté

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4790>

DOI : 10.4000/rfp.4790

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 30 juin 2015

Pagination : 142-144

ISBN : 978-2-84788-772-3

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Anne Leclaire-Halté, « DAUNAY Bertrand, FLUCKIGER Cédric & HASSAN Rouba (dir.). *Les contenus d'enseignement et d'apprentissage. Approches didactiques* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 191 | avril-mai-juin 2015, mis en ligne le 30 juin 2015, consulté le 25 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4790> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.4790>

DAUNAY Bertrand, FLUCKIGER Cédric & HASSAN Rouba (dir.). *Les contenus d'enseignement et d'apprentissage. Approches didactiques*. Pessac : Presses universitaires de Bordeaux, 2015, 288 p.

Cet ouvrage collectif est issu d'une réflexion menée au sein de l'équipe lilloise Théodile-CIREL à propos des notions de contenus, de disciplines, et de la relation entre ces deux notions. Tel a en effet été l'objet du travail de Théodile-CIREL pendant plusieurs années, et deux séminaires et le deuxième colloque international de l'ARCD (Association pour des recherches comparatistes en didactique), en janvier 2011, ont permis un dialogue fructueux entre des chercheurs de différentes didactiques, dialogue que l'on retrouve dans l'ouvrage, puisque, d'un chapitre à l'autre, des fils se tissent et les problématiques se répondent.

L'ouvrage commence par un chapitre à vocation introductive où B. Daunay affirme la volonté de Théodile-CIREL de construire le dialogue entre disciplines, en ancrant la réflexion sur une approche didactique des contenus (pour Théodile-CIREL, les contenus ne se réduisent pas aux savoirs mais comportent aussi les savoir-faire, les savoir-être, les rapports à, les valeurs à), ceux-ci étant à penser dans la façon dont ils sont organisés par les disciplines. B. Daunay souligne la diversité des approches des notions de contenu et de discipline présentes dans l'ouvrage et affirme la fonction d'unité d'analyse remplie par le contenu, celui-ci reflétant les différents paramètres propres au système didactique.

Après ce chapitre montrant l'intérêt de la spécificité des apports de chacun dans l'élaboration de problématiques communes, diverses contributions des membres de Théodile-Cirel s'articulent en trois parties.

La première est intitulée *Des contenus disciplinaires spécifiques*. Elle regroupe d'abord deux réflexions sur les deux exercices scolaires que sont la dissertation et le débat. La dissertation est pratiquée au lycée dans plusieurs disciplines, la philosophie, les lettres, l'histoire, les sciences économiques et sociales. N. Denizot, dans *Un exercice peut-il être un contenu disciplinaire ? Le cas de la dissertation*, montre que cet exercice est à la fois un contenant et un contenu, puisqu'il donne lieu à un enseignement spécifique dans chaque discipline. On peut parler ainsi de contenu disciplinarisé. Quant au débat, dispositif examiné en sciences, littérature et philosophie à l'école primaire, à travers le prisme des prescriptions et recommandations, des pratiques déclarées et des pratiques effectives, il s'avère être un

genre disciplinaire plus qu'un genre scolaire. Pour A. Destailleur, dans *Les contenus en débat(s). Les variations des contenus selon les débats au cycle 3*, si les contenus des débats sont d'ordre socialisant, langagier et argumentatif dans chaque cas, ce sont bien les contenus disciplinaires qui les spécifient dans chacune des trois disciplines. Dans cette première partie, sont aussi présentes les didactiques d'autres disciplines. Ainsi, A. Thépault revient sur *Les contenus disciplinaires de l'EPS au prisme des communications verbales*. Il propose une analyse des contenus d'enseignement en EPS à partir de publications en didactique de l'EPS qui portent sur les communications verbales. A. Zaid, quant à lui, dans *Évolution de la mécanique en tant que contenu de l'enseignement technologique. Une analyse didactique des épreuves écrites de l'agrégation de mécanique*, traite de la constitution de la mécanique comme discipline à travers l'évolution des contenus de l'agrégation. Il montre en particulier comment l'évolution des contenus d'un concours fait bouger les frontières des disciplines et comment ces contenus sont l'objet d'une reconfiguration en fonction des disciplines prises comme référence. Enfin, la question de l'évolution des contenus disciplinaires est posée par N. Tutiaux-Guillon qui consacre un chapitre à la confrontation des prescriptions (présentes dans les documents officiels et dans les manuels) liées à l'éducation au développement durable avec celles liées à la géographie, cela pour l'enseignement secondaire. Dans *Éducation au développement durable et histoire-géographie : les contenus disciplinaires au prisme d'une éducation à...*, elle souligne que les éducations à, transversales, transdisciplinaires, présentent des contenus différents de ceux des disciplines traditionnelles, tels que finalités, modes de pensée, valeurs, que les disciplines scolaires peinent à prendre en charge.

À propos du rapport entre discipline et contenu, cette partie présente donc une ouverture très grande sur des disciplines variées, sur des niveaux d'enseignement différents (du primaire au supérieur), et touche à des questions qui ne peuvent manquer d'intéresser les didacticiens, même si, parfois, il est un peu difficile pour le lecteur qui n'est pas de la discipline concernée d'« entrer » dans les articles constitutifs de cette partie.

La deuxième partie est consacrée aux *dimensions transversales aux disciplines scolaires et aux didactiques* et aborde des thèmes très différents, l'évaluation, la visite muséale en sciences et en français et la psychanalyse, tous mis en rapport avec la question des contenus. Le premier chapitre, écrit par D. Bart et C. Fluckiger,

Évaluation, fabrication des contenus et disciplines d'enseignement, s'intéresse à l'évaluation et à ses relations avec les contenus disciplinaires. Les auteurs relèvent d'abord trois manières d'envisager la relation entre contenus et évaluation : l'évaluation comme regard externe sur les contenus, comme modalité d'institution de contenus, comme contenu même. Ils notent le rôle de l'évaluation dans la hiérarchisation des contenus par les élèves et les enseignants. Puis, en s'appuyant sur les dispositifs évaluatifs que sont le B2i (Brevet Informatique et Internet) et PISA (Programme international pour le suivi des acquis), ils montrent le rôle de l'évaluation dans la saisie des contenus par les acteurs et celui de ses modalités de fonctionnement sur les configurations disciplinaires. C. Cohen-Azria et A. Dias-Chiaruttini traitent également d'un point touchant à la transversalité : dans *Analyser les contenus en jeu dans la visite scolaire au musée : questions méthodologiques*, elles mettent en relation deux didactiques, celles du français et celle des sciences, par une pratique commune, la visite scolaire aux musées de sciences et d'art. L'examen des contenus et des pratiques en jeu dans les visites scolaires muséales permet d'étudier les influences réciproques de l'institution muséale et de l'école sur les questions du découpage disciplinaire et des contenus. A.-M. Jovenet, elle, dans *Construction, transmission, élaboration de contenus : l'intention de l'enseignant*, situe son questionnement de la notion de contenu au croisement de la didactique et de la psychanalyse. Pour montrer que des intentions cachées peuvent interférer avec la construction des contenus, elle s'appuie sur des données issues d'un groupe d'analyse des pratiques mis en place dans une école Freinet. Dans ce groupe, l'analyse des propos des enseignants, portant sur des situations qu'ils ont vécues et qui les confrontent à certains élèves, laisse percevoir un conflit entre la liberté accordée à l'enfant, selon les principes Freinet, et leur narcissisme d'enseignants, qui peuvent avoir le sentiment d'une perte de pouvoir sur le rapport entre construction de contenus et vie de l'enfant.

Dans la troisième partie, *Questions de méthode*, il est question de la façon dont les contenus peuvent être dits, de leur dimension discursive. I. Delcambre, dans *La construction discursive des contenus*, s'interroge sur les discours tenus par les sujets didactiques sur les contenus. Elle montre en particulier, à partir de discours recueillis auprès d'enseignants universitaires sur les pratiques d'écriture du mémoire de master, comment les discours peuvent varier en fonction des

contenus : les discours sur les contenus appris/non appris par les étudiants prennent, chez les enseignants, la forme d'énumérations, alors que, pour parler des contenus enseignés par eux-mêmes, les enseignants ont recours au récit ou à la description d'action. Elle conclut en soulignant que ce sont les formes discursives qui rendent appréhendables les contenus.

R. Hassan, dans *Interactions langagières en classe : quelle spécificité d'une approche par les contenus ?*, croise la question des contenus en didactique et celle des interactions langagières en classe. En s'appuyant sur la transcription d'échanges verbaux en lecture au cours préparatoire, elle montre la pluralité des contenus (perçus, construits, visés) ainsi que le rôle des différents acteurs dans la construction de ces contenus. Elle conclut en affirmant la spécificité didactique que peut prendre l'analyse des interactions langagières en classe et en montrant les intérêts d'une approche des interactions verbales par les contenus.

D. Lahanier-Reuter, dans *Contenus disciplinaires : questions d'échelles et d'espaces*, traite d'une question à la fois épistémologique et méthodologique, en rapport avec le dire des contenus : comment rendre compte de la généralité de ces derniers quand ils sont décrits dans l'espace des pratiques de classe ? La notion d'échelle (de temporalité, de lieu, de valeur) permet d'appréhender les contenus dans les différents espaces (de prescriptions, de représentations, de pratiques) de manière à traiter ce paradoxe.

Quant au chapitre *Identifier des contenus dans des discours de professeurs. Effets des identités professionnelles, des intentions et de la coélaboration*, écrit par C. Souplet, il analyse les propos, recueillis avant la séance, de deux professeurs intervenant conjointement en géographie dans le cadre d'une ULIS (dispositif à destination d'élèves handicapés). Cette analyse permet de montrer comment les contenus élaborés dans cette situation d'entretien peuvent être corrélés aux intentions, aux valeurs et au statut de chacun.

L'article conclusif d'Y. Reuter, *Les contenus d'enseignement et d'apprentissages. Réflexions sur les spécificités de l'approche de Théodile-CIREL*, fait un point synthétique, de façon utile et claire, sur la réflexion que mène actuellement l'équipe de recherche lilloise. Après un rappel des principes de fonctionnement de cette équipe de chercheurs sur la question centrale des contenus, il met en avant cinq pistes de recherche dans lesquelles s'inscrivent les chapitres de l'ouvrage : la définition des contenus, l'identification de leurs catégories, celle de leurs modes de fonctionnement, les relations qu'ils

entretiennent avec les disciplines et, enfin, ce qu'il nomme leur dire. Ce faisant, il renvoie aux divers écrits et communications des membres de l'équipe et les met ainsi en lien avec la problématique traitée.

En résumé, il est, certes, parfois un peu ardu de s'approprier certains chapitres de cet ouvrage, du fait de la diversité des didactiques convoquées ou des points de vue adoptés. Mais l'ensemble des contributions nous semble présenter un intérêt indéniable pour la didactique et témoigne de la richesse de la réflexion menée au sein de Théodile-CIREL, qui permet la confrontation d'une diversité de points de vue sur la question fondamentale des contenus, malheureusement minorée actuellement au profit d'autres thématiques plus en vogue.

Anne Leclaire-Halté
Université de Lorraine, CREM

D'ENFERT Renaud & LEBEAUME Joël (dir.). *Réformer les disciplines. Les savoirs scolaires à l'épreuve de la modernité, 1945-1985*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2015, 274 p.

Au-delà des réformes structurelles qui touchent à l'organisation scolaire, les mutations de l'école tiennent aussi aux transformations des contenus et des méthodes d'enseignement, qui s'articulent à elles de manière plus ou moins harmonieuse. Si les travaux historiques ne manquent pas concernant la dimension institutionnelle, la question des changements qui affectent les contenus enseignés et leur organisation disciplinaire comme leurs méthodes d'enseignement est plus faiblement travaillée, malgré quelques anciens travaux importants et la multiplication de travaux récents dans plusieurs disciplines, parfois en dialogue¹. C'est l'ambition de contribuer à cette autre approche de l'histoire scolaire que se donne l'ouvrage *Réformer les disciplines*, réalisé sous la direction de Renaud d'Enfert et de Joël Lebeaume. Fruit d'une recherche collec-

tive récente (2007-2011)², il fait suite à deux ouvrages dirigés par Renaud d'Enfert et Pierre Kahn, issus notamment de la même recherche et publiés aux Presses universitaires de Grenoble, l'un en 2010 (*En attendant la réforme. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la Quatrième République*), l'autre en 2011 (*Le temps des réformes. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la Cinquième République*).

Le collectif d'auteurs de ce nouveau livre est pour l'essentiel issu de celui qui a contribué à ces deux ouvrages (seuls trois auteurs sont nouveaux)³ mais donne une orientation un peu différente à leur projet éditorial, envisagé dans une logique synthétique que permet la perspective triplement comparatiste – entre les disciplines, entre les structures scolaires, entre les cadres théoriques convoqués (histoire, sociologie, didactique⁴) – pour appréhender les manières diverses dont se restructurent les « savoirs scolaires ». C'est ce qui explique le choix d'une écriture à plusieurs voix (c'est le cas pour 9 des 10 chapitres de l'ouvrage) et la prise en charge par les contributeurs de plusieurs chapitres (sur les 13 auteurs⁵, 7 contribuent à deux ou trois chapitres). Ce tissage des écritures contribue à une cohérence de l'approche, dont on pourra voir un signe supplémentaire dans le fait que l'organisation de l'ouvrage en trois parties ne semble pas totalement s'imposer, dans la mesure où l'on trouve assez bien répartis dans tout l'ouvrage les objets que veulent identifier respectivement ces trois parties : les discours de légitimation des réformes disciplinaires ; leurs dynamiques et leurs temporalités ; les légitimités et les hiérarchies des savoirs et des pratiques.

Le principe de l'ouvrage, comme de la recherche dont il est issu, est de se départir d'une pratique historique qui consiste à cloisonner les disciplines comme

1 La préoccupation d'une approche pluridisciplinaire et ouverte des questions d'histoire de l'éducation est à l'origine d'une association qui regroupe des chercheurs de disciplines diverses pour penser ces réorientations, l'Association transdisciplinaire pour les recherches historiques sur l'éducation (ATHRE).

2 Programme REDISCOL (Réformer les disciplines scolaires), soutenu par l'Agence nationale de la recherche.

3 Les renvois aux deux ouvrages sont nombreux, ce qui rend étrange qu'il n'y ait aucun renvoi – éventuellement pour s'en démarquer – à la contribution de Martine Paindorge (en 2011) dans les chapitres I et IX traitant de la technologie ou à celles de Mickaël Attali et Jean Saint-Martin (en 2010 et 2011) dans le chapitre X traitant de l'EPS, puisqu'il s'agissait là de contributions traitant clairement des contenus et du rôle des acteurs.

4 Ce triple ancrage théorique souligne l'absence de référence à l'ouvrage d'Isabelle Harlé *La fabrique des savoirs scolaires* (2010, La Dispute), qui représente une tentative – discutable à certains égards, mais au moins à discuter – de description de certaines mutations selon ce triple point de vue.

5 P. Alix, M.-F. Bishop, C. Cardon-Quint, D. Bret, R. d'Enfert, C. Énard, M. Figeat, H. Gispert, M. Guedj, J. Lebeaume, M. Lopez, P. Savaton, X. Sido.