

## CONSTRUIRE LA CATEGORIE DE DISCIPLINE SCOLAIRE EN DIDACTIQUE(S)

**Yves Reuter**

*yves.reuter@univ-lille3.fr*

*Université Lille 3*

Laboratoire Théodile-CIREL (E.A. 4354)

**Résumé:** Cet article pose la question de la construction du concept de discipline par les didactiques. Il montre son importance, c'est-à-dire les raisons épistémologiques, historiques et institutionnelles qui expliquent les relations structurelles entre didactiques et disciplines. Puis, il avance quelques éléments susceptibles d'expliquer le retard de l'élaboration théorique de ce concept. Il expose ensuite les catégories retenues: définition, axes descriptifs, noyau dur, configuration disciplinaire, système disciplinaire et modes d'appropriation (avec les concepts de conscience disciplinaire et de vécu disciplinaire). Il revient, pour conclure, sur quatre questions: celle des problèmes en suspens dans la construction du concept de discipline, celle du rapport critique aux disciplines, celle de la multiplicité des désignations des didactiques et celle des relations entre didactiques et didactique comparée.

**Mots-clés:** Matière scolaire, discipline, didactiques, conscience disciplinaire, vécu disciplinaire, didactique comparée.

**Abstract:** In this paper we examine how the didactics construct theoretically the concept of "disciplinary subject". We disclose its importance, that is to say we exhibit the epistemological, historical and institutional reasons that explain the links between didactics and subjects. Next, we put forward some explanations to the lost of time that has affected this concept's theoretical construct. Then we list the chosen categories: definition, descriptive features, "main core", "disciplinary configuration", disciplinary system and means of appropriation (through the concepts of "disciplinary awareness" and "disciplinary experience"). To conclude, we consider four questions: the one of some unresolved questions in which the construction of the disciplinary subject conceptualization is involved, the one of the multiplicity of the names of the disciplinary subjects, the one of the critical relationship with these subjects and the one of the links between didactics and compared didactics.

**Keywords:** School subject, disciplinary subject, didactics, disciplinary awareness, disciplinary experience, compared didactics.

Je souhaite, dans cet article, revenir sur la manière dont je construis - en relation avec les travaux de notre équipe<sup>1</sup> - le concept de discipline scolaire. Cela implique auparavant de préciser les relations entre didactiques et disciplines afin de mieux comprendre en quoi cette construction théorique est indispensable<sup>2</sup>, tout en n'oubliant pas de montrer en quoi et pourquoi elle s'avère particulièrement compliquée.

## 1. Les relations entre didactiques et disciplines

Les relations structurelles entre didactiques et disciplines scolaires sont parfois discutées, notamment par ceux qui, sous la bannière de la théorie anthropologique du didactique (T.A.D.), prônent une sorte d'unité, voire d'universalité du didactique. A la différence de cette position qui me paraît s'être quelque peu radicalisée ces dernières années, j'avancerai trois types de raisons qui me semblent susceptibles d'expliquer et de justifier les relations entre didactiques et disciplines: des raisons d'ordre historico-épistémologique, les fonctionnements institutionnels des didacticiens et les modes de fonctionnement des didactiques.

### 1.1. Des raisons d'ordre historico-épistémologique

De fait, les didactiques se sont constituées sur la base d'une focalisation sur les contenus, en tant que ceux-ci sont objets d'enseignement et d'apprentissages. Cela explique notamment la formule de Jean-Louis Martinand, formule qui demeure une référence fondamentale pour nombre de didacticiens:

«Il n'est pas possible de parler de didactique sans l'exercice de ce qu'on peut appeler «une responsabilité par rapport au contenu» de la discipline.» (Martinand 1987: 24)

Cette proposition n'est cependant pas aussi simple qu'il y paraît. En premier lieu, j'ai tendance à préférer l'emploi du terme de «contenus» (au pluriel) dans la mesure où il me semble difficile de parler d'objets d'enseignement et/ou d'apprentissages sans reconnaître leur diversité (Daunay & Reuter 2012; Reuter 2010): savoirs, savoir-faire, rapports à, valeurs, exercices, conduites sociales, manières de penser, de discourir, d'agir<sup>3</sup>...

En second lieu, l'analyse des contenus implique nécessairement pour moi la prise en compte de leurs modalités organisationnelles et, plus particulièrement,

<sup>1</sup> L'équipe Theodile, désormais associée à deux autres équipes des universités de Lille au sein du CIREL (Centre Interuniversitaire de Recherches en Education de Lille), est une des équipes de didactiques les plus importantes dans l'espace francophone, que ce soit par le nombre de chercheurs ou par la diversité des disciplines représentées.

<sup>2</sup> J'ai défendu cette position dans plusieurs interventions et notamment dans ma communication: "Didactiques et disciplines: les raisons d'un pluriel et les recherches en cours", lors de la journée d'étude organisée par l'ARCD (Association pour des Recherches Comparatistes en Didactique): "Didactique et/ou Didactiques. D'une question polémique à la construction d'un espace de problématisation", qui a eu lieu le 10 juin 2013 à l'IFE à Lyon, ainsi que dans un article à paraître dans la revue Education et Didactique: "Didactiques et disciplines: une relation structurelle".

<sup>3</sup> Parlant de manière de penser, de discourir et d'agir, je fais référence aux travaux importants de l'équipe de didactique du français de Bordeaux, notamment à ceux de Jean-Paul Bernié, Martine Jaubert, Maryse Rebière.

de la modalité disciplinaire, fondamentale à l'école, envisagée comme *forme scolaire* (Thevenaz-Christen 2008; Vincent 1980; Vincent, dir. 1994; Vincent 2012). C'est en effet cette modalité disciplinaire qui les constitue en tant que contenus d'enseignement et d'apprentissages dans la mesure où, comme le précise très justement Chervel (1988: 90), la visée fondamentale des disciplines est de « fabriquer de l'»enseignable»». Cela ne signifie cependant pas que les didacticiens ne devraient étudier que des disciplines «établies». Mais, cela porte l'accent sur le fait qu'à l'école les modalités organisationnelles des contenus, quelle que soit leur diversité, se constituent en relation<sup>4</sup>, aux disciplines et au système auquel elles appartiennent/ qu'elles constituent. Et, si j'insiste ainsi sur l'école, c'est parce que cette focalisation des didactiques sur les contenus s'est historiquement effectuée en se centrant sur l'école et qu'elles demeurent majoritairement centrées sur l'école. Cela ne signifie d'ailleurs pas, ici encore, que les études didactiques devraient se cantonner à l'école mais cela porte l'accent sur le fait que, lorsqu'elles «sortent» de l'école, elles le font en référence au terrain scolaire, que ce soit pour comparer les pratiques qu'on peut rattacher à telle ou telle discipline, selon les institutions au sein desquelles elles s'exercent, ou que ce soit pour mieux comprendre les relations entre les espaces scolaires et les espaces extrascolaires<sup>5</sup>. C'est, sans aucun doute, une de leurs spécificités par rapport aux autres disciplines de recherche qui s'intéressent à ces questions.

Cela signifie que - comme toute discipline de recherche - les didactiques ont besoin de circonscrire un domaine du monde, afin de rompre avec les discours courants capables de discourir sur tous les objets possibles, sans limite aucune. Fondamentalement, ce qui est donc en jeu dans le geste inaugural qui a amené à constituer ce nouveau champ disciplinaire, c'est le refus de l'indifférence aux différences disciplinaires qui est à l'oeuvre dans les autres disciplines de recherche qui s'intéressent aux phénomènes éducatifs. Les didacticiens ne sont pas des spécialistes de l'école ou de la pédagogie, en général, ce sont des spécialistes des contenus et des disciplines. Et, de surcroît, les didacticiens ne sont pas spécialistes de *n'importe quels* contenus. Ils ne peuvent l'être s'ils veulent posséder une véritable maîtrise de ceux sur lesquels ils travaillent. Chaque didacticien / chaque didactique est donc spécialiste d'un ensemble de contenus (référables au Français, aux Mathématiques, à l'Histoire...), essentiellement envisagés à partir de l'espace scolaire.

Cela m'a donc amené à définir les didactiques de la manière suivante (Reuter, dir. 2007/2013: 65):

«On pourrait donc définir en première approche les didactiques comme les disciplines qui analysent les contenus (savoirs, savoir-faire...) en tant qu'ils sont objets d'enseignement et d'apprentissages, référés/référables à des matières scolaires.»

<sup>4</sup> Quelle que soit la forme la forme de cette relation: complémentarité, spécification, opposition...

<sup>5</sup> Voir, par exemple sur l'écriture, le travail de référence de Marie-Claude Penloup (1999).

## 1.2. Les fonctionnements institutionnels des didacticiens

Les fonctionnements institutionnels des didacticiens désignent pour moi leurs modes de formation, d'insertion et de positionnement, modes qui manifestent tout autant les relations aux disciplines.

De fait, les didacticiens, du moins ceux des premières générations, ont été formés dans un cadre disciplinaire, souvent à un haut niveau académique<sup>6</sup>.

Ils sont inscrits - au moins en France - dans une double appartenance virtuelle dans les sections du CNU<sup>7</sup>: celle de leur discipline universitaire d'origine (Mathématiques, Histoire, Lettres, Sciences du langage...) et celle des Sciences de l'éducation, section qui a su à maintes reprises compenser leur exclusion de l'espace de légitimité de leur discipline d'origine<sup>8</sup>. Cela signifie que nombre d'entre eux continuent à suivre les travaux de recherche dans leur champ scientifique d'origine et à participer, autant que faire se peut, à la vie scientifique de ces champs (jurys de concours ou de thèses, communications dans des journées d'étude et des colloques, articles dans des revues...).

Leur positionnement - catégorie qui renvoie en l'occurrence à leurs sphères d'intervention et aux acteurs avec lesquels ils ont des contacts privilégiés - se situe donc à l'intersection entre le champ de l'éducation et ceux de leur discipline universitaire d'origine et de la discipline scolaire dont ils sont les spécialistes.

## 1.3. Les modes de fonctionnement des didactiques

Les modes de fonctionnement des didactiques manifestent, à mon sens, tout autant les relations aux disciplines.

Ainsi, ils renvoient en premier lieu aux modes d'organisation des didactiques, variables selon les disciplines: instituts (tels les IREM<sup>9</sup> pour les mathématiques); nombre de membres des associations; nombre et importance des revues; modalités relationnelles au sein des communautés; colloques et journées d'études plus ou moins fréquentes...

Ces modes de fonctionnement réfèrent aussi aux thématiques, problématiques et concepts privilégiés par les différentes didactiques, ainsi qu'aux relations avec les disciplines de recherche possiblement contributives. Nous avons ainsi avancé (Daunay & Reuter 2012) que le fait que le concept de *transposition didactique* (Chevallard 1985/1991), repris et transformé de la sociologie (Verret 1975), ait connu une telle postérité en didactique des mathématiques ou que la question du curriculum soit aussi fortement thématifiée en didactique de la technologie<sup>10</sup> étaient sans doute en relation étroite avec les disciplines scolaires, leur histoire ,

<sup>6</sup> Ce n'est plus toujours le cas pour ceux qui, après avoir été professeurs des écoles, effectuent leur trajet de formation en Sciences de l'Éducation.

<sup>7</sup> Le Conseil National des Universités est, en France, l'instance, divisée en sections disciplinaires, qui qualifie les titulaires d'une thèse ou d'une habilitation à diriger des recherches (H.D.R.) aux fonctions de maître de conférence ou de professeur des universités, ce qui leur permet donc de candidater à ces postes.

<sup>8</sup> En, effet, pendant longtemps en France, et parfois encore maintenant, les didacticiens ont été déconsidérés par les tenants des traditions académiques de leur discipline.

<sup>9</sup> Instituts de Recherche et d'Enseignement des Mathématiques.

<sup>10</sup> Voir les travaux de Jean-Louis Martinand ou ceux de Joël Lebeaume.

les conceptions qu'en ont leurs acteurs...

Les modes de fonctionnement renvoient, complémentirement, aux manières spécifiques qu'ont chacune des didactiques de traiter les questions qu'elles abordent. Par exemple, sur la question de l'erreur sur laquelle je travaille depuis maintenant près de trente ans (Reuter 2013b), les didactiques se distinguent selon la manière dont elles posent, explicitement ou non, la question du statut de l'erreur, selon l'importance qu'elles lui accordent, selon les concepts avec lesquels elles la pensent de manière privilégiée (*interlangue* en Français Langue Etrangère, *représentation* ou *conception*, voire *obstacle*, en didactique des sciences...)...

Les didactiques sont donc dans un rapport structurel à des disciplines scolaires. Les didacticiens sont des spécialistes de telle ou telle discipline scolaire<sup>11</sup> et des disciplines universitaires ou de recherche qui en constituent les références, réelles ou possibles. Mais ce rapport est particulièrement complexe, dans la mesure où, par exemple, il n'existe pas de relation univoque entre discipline universitaire et /ou de recherche et discipline scolaire (ainsi le Français n'est pas une discipline universitaire ou de recherche). Cela nous a conduits à parler de *constellation disciplinaire* (Reuter & Lahanier-Reuter 2004/2007) pour désigner les rapports que les didacticiens construisent à ce qui est de l'ordre des disciplines scolaires d'un côté et à ce qui est de l'ordre de disciplines référentes (ou potentiellement référentes) dans le champ universitaire et /ou dans le champ de recherche, de l'autre.

## 2. LE CONCEPT DE DISCIPLINE

Si les relations entre les didactiques et les disciplines sont fondamentales pour les didactiques, la notion de discipline n'avait cependant pas fait l'objet d'une réflexion à la hauteur de son importance pour les didactiques ainsi que nous l'avions noté précédemment (Reuter & Lahanier-Reuter 2004/2007), plusieurs années après l'article de référence d'André Chervel (1988).

### 2.1. Les difficultés à penser la notion de discipline

Ces difficultés à penser la notion de discipline tiennent, selon moi, à deux raisons principales, tendanciellement opposées: d'abord, à l'impression d'évidence de cette catégorie pour nombre de ceux qui ont fréquenté l'école<sup>12</sup>; ensuite, à la complexité de ses formes due, non seulement à l'articulation de multiples dimensions (épistémiques, institutionnelles, matérielles...), mais aussi à la diversité de ses modalités d'actualisation possibles.

Je vais donc maintenant tenter de montrer comment j'ai essayé de traiter certaines de ces difficultés afin de construire véritablement le concept de discipline. Les travaux, menés depuis plusieurs années déjà, ont en effet permis de soumettre au débat quelques propositions qui portent sur la définition même des disciplines, sur les manières de les décrire, sur leur « statut » ainsi que sur

<sup>11</sup> Ou d'une partie d'entre elles.

<sup>12</sup> Au premier rang desquels les didacticiens...

leur mode d'existence et sur leurs variations. J'insisterai ensuite sur quelques déplacements théoriques plus récents<sup>13</sup>.

## 2.2. Proposition de définition

La définition des disciplines que j'ai proposée dans le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (Reuter, dir., 2007/2013: 85) est la suivante :

« [...] une discipline scolaire est une construction sociale organisant un ensemble de contenus, de dispositifs, de pratiques, d'outils... articulés à des finalités éducatives, en vue de leur enseignement et de leur apprentissage à l'école. »

Si tous les éléments de cette définition de travail sont légitimement discutables, ainsi qu'il est de règle dans un espace de recherche, trois d'entre eux sont en tout cas fondamentaux pour moi.

- Parler de *discipline scolaire* implique de distinguer soigneusement trois catégories de disciplines: des «disciplines de recherche», en mouvement et constamment en cours de (ré)élaboration au sein de la communauté des chercheurs; des «disciplines universitaires», enseignées par des spécialistes de plus ou moins haut niveau, fournissant une vision élargie et plus stable à de possibles futurs spécialistes (mais pas uniquement à ceux-ci); des «disciplines scolaires», qui sont des constructions spécifiques, destinées à un public plus jeune, dispensées par des enseignants qui n'en sont pas, pour nombre d'entre eux, des spécialistes<sup>14</sup>, sans vocation aucune à former des spécialistes.

- Parler de *construction sociale* porte l'accent sur deux dimensions complémentaires: d'une part, sur le fait qu'une discipline scolaire n'a rien de naturel dans la mesure où il s'agit d'une construction sociale, historiquement située; d'autre part, sur le fait qu'elle est constamment en débat, voire en conflit, et en renégociation au sein de l'école et de la société, même si les moments historiques, les modalités et l'intensité de ces débats sont variables selon les disciplines.

- Parler d'*organisation* insiste sur le fait qu'une discipline articule des composantes différentes (épistémiques, institutionnelles, matérielles...) qui sont à analyser non seulement séparément mais aussi au regard de leurs modalités d'articulation au sein de l'ensemble disciplinaire auquel elles participent.

<sup>13</sup> J'en ai effectué une présentation proche dans ma communication "La discipline en question(s)", effectuée le 21 mars 2013 à l'IFE à l'occasion du colloque en hommage à J.P. Astolfi : Recherches et questions sur l'éducation aujourd'hui. J.P. Astolfi, une référence d'actualité et dans l'article à paraître dans la revue *Education et didactique*.

<sup>14</sup> Voir, par exemple, le cas des professeurs des écoles qui enseignent de nombreuses disciplines dans le primaire.

### 2.3. Décrire les disciplines scolaires

J'ai proposé un certain nombre d'*axes descriptifs*, dans la mesure où un tel outil n'était pas véritablement disponible, du moins de manière aussi explicite, sur la scène théorico-méthodologique. Je rappellerai donc ici - trop succinctement sans doute - les principaux axes que j'ai proposés:

- celui des *visées*, en distinguant ainsi les visées proprement disciplinaires, les visées qui sont communes aux différentes disciplines et propres à l'école et enfin celles qui excèdent le cadre scolaire: en d'autres termes, les disciplines visent à construire un sujet disciplinaire, un sujet scolaire et un sujet extrascolaire (Reuter 2005b);
- celui des *composantes structurelles*: catégories de contenus, modes d'organisation de ces contenus<sup>15</sup>, situations privilégiées, exercices - types, modalités de contrôle, modalités de travail (des enseignants/ des élèves), modalités de mise en œuvre de matérielle (espace, temps, tenue, outils...);
- des *fonctionnements institutionnels*: désignations des disciplines (et changements ou luttes autour de ces désignations<sup>16</sup>), modes de présence au sein de l'appareil scolaire (temps alloué, horaires, poids dans les évaluations et dans l'orientation...), modes de formation des enseignants...;
- des *relations aux espaces « externes »* à l'école : aux espaces théoriques, aux champs de pratiques sociales (Martinand 1986), à des institutions spécifiques<sup>17</sup>, aux pratiques extrascolaires des élèves, à la société en tant qu'espace de débats (ce que j'ai appelé la plus ou moins grande « sensibilité sociale » d'une discipline<sup>18</sup>...);
- des *variations diachroniques et synchroniques*, sur lesquelles je reviendrai dans la suite de cet article.

### 2.4. Le statut disciplinaire

En relation avec la définition et avec les axes descriptifs proposés, j'ai aussi tenté de réfléchir à la difficile question de ce que j'appellerai ici, faute de mieux, le statut disciplinaire.

Cela concerne d'une part, le fonctionnement, l'histoire, les visées, l'autonomie... c'est-à-dire à la question de la distinction entre disciplines et «éducatifs à», voire *quasi-disciplines*.

<sup>15</sup> Les contenus peuvent ainsi être organisés par sous-disciplines (grammaire, orthographe, rédaction...), par thèmes (la digestion, la reproduction...), par époques...

<sup>16</sup> Lettres ou Français, Grammaire ou Observation Réfléchie de la Langue, Sport ou Education Physique et Sportive...

<sup>17</sup> Conservatoires, chorales, clubs de sport, musées, bibliothèques...

<sup>18</sup> Voir, par exemple, les discours médiatiques, parfois apocalyptiques, qui portent sur l'orthographe ou la lecture ou certains problèmes liés à l'enseignement de ce qui touche à la sexualité, à l'évolution ou encore à la shoah.

<sup>19</sup> Ces "éducatifs à" (à l'informatique, au développement durable, à l'environnement, à la sexualité...) tendent à constituer une part non négligeable du système disciplinaire et ne sont pas sans poser des problèmes importants quant à la nature de leurs contenus (voir, par exemple, Audigier 2012 ou Considère & Tutiaux- Guillon 2013).

Cela renvoie d'autre part à la question de dispositifs<sup>20</sup>, initialement conçus comme des moyens de lutter contre le «cloisonnement disciplinaire», mais qui finissent souvent, eux-aussi, peut-être en raison du poids des mécanismes structurels de la *forme scolaire*, par fonctionner comme des disciplines (ou des quasi-disciplines).

Cela renvoie enfin, et surtout peut-être, au travail considérable de Chervel (1988, 1998, 2006) dans le domaine de l'histoire des disciplines et à la distinction qu'il effectue entre, d'une part, matières scolaires et, d'autre part, disciplines entendues comme des composantes, voire comme des entités singulières, caractérisées par une autonomie de contenus, d'exercices, de modalités d'évaluation, d'histoire<sup>21</sup>... Reste que, sur cette question, j'hésite encore dans le maniement de ces catégories, dans la mesure où, par exemple, il ne me semble pas que les composantes «Histoire» et «Géographie» de la matière «Histoire-Géographie»<sup>22</sup> soient du même ordre que les composantes «Orthographe», «Grammaire», «Conjugaison», «Vocabulaire», «Lecture»... de la matière «Français». Cela explique que, tout en tenant cette question pour essentielle, je m'en tienne, à l'heure actuelle, à une alternance terminologique<sup>23</sup>, entre d'une part «matière» et «discipline» pour le niveau «global» et, d'autre part, composantes ou sous-disciplines pour les autres niveaux.

## 2.5. L'articulation entre configurations disciplinaires et «noyau dur»

J'ai le sentiment d'avoir plus nettement avancé sur la question des modes d'existence des disciplines scolaires, c'est-à-dire sur la question des variations et des modes d'actualisation différents des disciplines selon les pays, les époques, les moments du cursus, les filières, les modes de travail pédagogique (Lesne 1977) et les espaces (Reuter & Lahanier- Reuter 2004/2007). Ce sont ces modes d'actualisation différenciés que nous avons appelés des *configurations disciplinaires*. Nous avons notamment distingué - et cette distinction est fondamentale pour nous - des *espaces* différents d'actualisation des disciplines : espace des prescriptions (par exemple, en France, les textes «officiels»<sup>24</sup>) qui disent ce qui est légal, notamment quant aux programmes; espace des recommandations (formation, inspection, associations, manuels...), où chaque institution ou chaque acteur propose (ou tente d'imposer) son avis sur la «meilleure manière» d'enseigner mais sans que cela ait valeur légale; espace des pratiques d'enseignement et d'apprentissages (essentiellement dans les classes ou en relation avec elles<sup>25</sup>); espace de reconstruction/appropriation par les acteurs<sup>26</sup>. Ces distinctions permettent donc de préciser des modes d'actualisation diversifiés des disciplines: des configurations disciplinaires

<sup>20</sup> Education Civique Juridique et Sociale, Travaux Personnels Encadrés, Itinéraires De Découverte...

<sup>21</sup> Je n'ignore pas que la distinction proposée par Chervel peut être lue de différentes manières...

<sup>22</sup> Voir "Histoire-Géographie-Education civique".

<sup>23</sup> Alternance terminologique présente aussi dans les écrits de Chervel lui-même.

<sup>24</sup> Textes officiels dont le statut légal peut d'ailleurs être fort variable. Voir, sur ce point, les travaux de référence de Roger-François Gauthier (2011).

<sup>25</sup> Voir le travail des élèves à la maison, par exemple.

<sup>26</sup> Je reviendrai sur cette expression à propos des modes d'appropriation des disciplines.



prescrites, recommandées, pratiquées, (re)construites par les acteurs. Ainsi, loin de construire les disciplines sous forme d'essences unifiées et stables, ce mode de formalisation, matérialiste et contextualisant, porte l'accent sur les modes d'existence différents des disciplines, sur la multiplicité de leurs configurations.

Il n'en demeure pas moins vrai que ces configurations sont coréférentes: c'est-à-dire que les configurations sont référées et associées à telle discipline (Français ou Mathématiques, par exemple) et non à telle autre. Par voie de conséquence, la question du «noyau dur» est, pour moi, complémentaire de celle des configurations disciplinaires. Il s'agit de définir ce qui caractérise «centralement» une discipline, considérée en tant que catégorie scolaire et sociétale, relativement partagée, de moyenne voire de longue durée, susceptible de regrouper les différentes configurations disciplinaires qui lui sont attribuées, à elle et non à une autre discipline et, solidairement, d'éclairer l'espace des conflits qui structurent cette discipline.

Dans cette perspective, j'ai proposé de formaliser ce «noyau dur» autour de trois éléments principaux (Reuter 2011):

- un *domaine* et des objets du monde privilégiés: en ce sens, toute discipline est un découpage du monde;
- une *perspective* sur ce découpage du monde (par exemple, la discipline Française se caractériserait, entre autres, par une valorisation et une appréhension formelle du langagier et du discursif): en ce sens, une perspective construit, en articulation avec le découpage, un rapport au monde;
- des *tensions structurantes* qui déterminent, en grande partie, les configurations disciplinaires possibles (par exemple, en Français, entre unification et différenciation langagière, entre description des faits textuels et prescription, entre acquisition de normes et imposition de surnormes, entre autonomie et ancillarité, entre investissement et distance<sup>27</sup>...

## 2.6. Des modes d'appropriation différents des disciplines

Cette formalisation nous a encore conduits, et ce n'est pas là son moindre intérêt, à développer des travaux que nous estimons importants pour la compréhension de nombre de problèmes d'enseignement et d'apprentissages à partir du concept de *conscience disciplinaire* (Reuter 2003, 2007, Cohen-Azria, Lahanier-Reuter & Reuter, dir., 2013), entendu comme «la manière dont les acteurs sociaux, et en premier lieu, les sujets didactiques - élèves mais aussi enseignants - reconstruisent telle ou telle discipline.» (Reuter, dir., 2007/2013: 39). Cela a permis d'appréhender comment une «seule et même matière» pouvait être reconstruite sous des formes très différentes selon les élèves, comment certaines matières sont «claires» quant à leur domaine et aux contenus traités pour la majorité d'entre eux (les Mathématiques, par exemple) alors que d'autres demeurent opaques

<sup>27</sup> Il reste cependant à déterminer quelles sont les tensions spécifiques et quelles sont les tensions partagées par les différentes disciplines scolaires...

(l'Éducation civique, par exemple). Cela a encore permis de mettre au jour certaines des caractéristiques des ces matières aux yeux des élèves: par exemple l'homogénéité des Mathématiques, considérées comme une discipline unifiée, ou l'hétérogénéité du Français (appréhendé à partir de sous-domaines: grammaire, orthographe, conjugaison, lecture, écriture...), ou encore la dimension normative du Français... Ces variations dans les modes de conscience disciplinaire ne sont pas sans contribuer à engendrer des différences de performances, des malentendus, etc.

Ce travail sur le concept de conscience disciplinaire a contribué à un déplacement plus récent, peut-être le plus important que j'ai effectué ces dernières années. Il consiste à étudier les disciplines en tant qu'*espaces vécus*, c'est-à-dire comme des espaces qui sont des lieux et des sources de vie et d'émotions. Le *vécu disciplinaire* (Reuter 2013a) désigne ainsi les sentiments et émotions accompagnant les fonctionnements disciplinaires et produits par ceux-ci. Dans cette perspective, nous avons engagé une recherche, soutenue et financée par la Sauvegarde du Nord<sup>28</sup>, afin de comprendre les relations entre ces modalités de vécu et le décrochage scolaire.

À la différence de la position de Jean-Pierre Astolfi (1997: 99), la dimension du vécu est donc pour moi une composante à part entière du fonctionnement des situations scolaires, trop souvent encore sous-estimée, voire ignorée, dans les recherches en didactiques, alors que tous les acteurs interrogés s'accordent sur son importance. Cela signifie encore que je pense que le traitement de cette dimension par les autres disciplines de recherche (psychologie, sociologie...), aussi intéressant soit-il, est insatisfaisant pour les didactiques, justement en ce que ces disciplines construisent cette question dans une toute autre perspective. Cela explique que je travaille à préciser les caractéristiques de la perspective didactique qui, en cohérence avec les définitions précédemment posées, portent l'accent:

- sur une visée principale qui est de mieux comprendre les caractéristiques des fonctionnements disciplinaires ;
- sur la focalisation sur les contenus, les disciplines et les configurations disciplinaires plutôt que sur les dimensions scolaires, pédagogiques ou psychologiques ;
- sur la centration sur des dimensions «génériques» (en quoi tels contenus ou tels dispositifs disciplinaires produisent, de manière récurrente, tels effets sur telles catégories d'élèves) plutôt que sur des histoires singulières (*i.e.* ce que cela révélerait des problématiques personnelles de tel ou tel enfant).

J'ajouterai encore que cette entrée permet d'appréhender autrement des questions sociétales importantes, telles celles de la violence ou du décrochage scolaires, sur lesquelles je regrette que les didacticiens ne travaillent pas plus alors qu'ils ont, à mon sens, bien des choses à dire.

<sup>28</sup> La Sauvegarde du Nord est un des plus importants organismes de travail social de la Région Nord-Pas-de-Calais.

## 2.7. Disciplines et système disciplinaire

Il me faut encore souligner l'importance de la notion de *système disciplinaire*<sup>29</sup>, importance qui tient à deux raisons au moins.

Cela tient, d'une part, au fait qu'une discipline scolaire ne se comprend, en tant que construction à la fois relativement commune<sup>30</sup> et relativement singulière, que dans ses relations avec les autres disciplines au sein de modalités organisationnelles qui varient selon les espaces, les pays, les époques, les modes de travail pédagogique, les moments du cursus...

Cela tient, complémentirement, au fait que la reconstruction du système disciplinaire, très variable selon les sujets scolaires, fait partie intégrante des modalités de la conscience disciplinaire et du vécu des élèves, reconstruisant et organisant de différentes manières les disciplines: en «blocs»<sup>31</sup>, les hiérarchisant, les opposant ou en isolant l'une ou l'autre comme absolument singulière...

## 3. REMARQUES , OUVERTURES ET QUESTIONS

Il me reste maintenant à revenir sur quelques problèmes et quelques pistes à explorer.

### 3.1.Des problèmes quant à l'appréhension des disciplines

Au-delà des propositions que je viens de rappeler et que je considère comme des avancées possibles<sup>32</sup>, demeurent plusieurs problèmes importants que j'ai mentionnés dans divers articles antérieurs.

Le premier est celui des frontières initiale et finale des disciplines. A quels moments du cursus et selon quels critères, peut-on dire qu'une discipline commence ou se termine? Par exemple, faut-il considérer que l'enseignement de la lecture (du moins, en France) commence au Cours Préparatoire et se termine la fin de l'école primaire? Ou est-il plus adéquat de dire que son enseignement débute dès l'école maternelle et se poursuit pendant toute la scolarité?

Le deuxième problème renvoie une difficulté méthodologique. Il est en effet difficile d'étudier une discipline dans toute son amplitude et dans toutes ses variations. Dès lors, à quel moment et sur quelles bases, décide-t-on que la description réalisée est satisfaisante ?

Le troisième problème est celui du *faire disciplinaire* (Reuter 2005a), c'est-à-dire de la pratique de la discipline, pas seulement par les maîtres, mais aussi par les élèves. Quand peut-on dire que les élèves «font» telle ou telle discipline (Français, Mathématiques, Education Physique et Sportive...)? Et quand peut-on

<sup>29</sup> Notion sur laquelle André Chervel (1988) avait déjà porté l'accent.

<sup>30</sup> C'est-à-dire partageant des principes et des modes de fonctionnement avec les autres disciplines.

<sup>31</sup> Par exemple, matières littéraires *vs* matières scientifiques; sport *vs* autres disciplines...

<sup>32</sup> Ou, du moins comme des clarifications de positions possibles.

dire qu'ils n'en font pas/plus, que ce soit dans l'espace de la classe ou en dehors de cet espace ? Ainsi, par exemple, on peut être en Education Physique et Sportive sans faire d'activité sportive (déplacements pour aller à la piscine ou au stade, changements de tenue dans le vestiaire...). Par exemple encore, s'il peut sembler clair qu'un élève qui écrit une lettre d'amour en cours de mathématiques ne fait pas des mathématiques, qu'en est-il d'un élève qui recopie sur la copie de son voisin lors d'un contrôle de mathématiques? Ici encore, je ne dispose pas de véritable réponse mais ce questionnement sur le *faire disciplinaire*, me paraît tout aussi important que sous-estimé.

La dernière question, que j'ai aussi formulée à plusieurs reprises (cf. notamment, Reuter 2011: 50-51), porte sur la «disciplinarité» des contenus. Qu'est-ce qui fait qu'un contenu peut être considéré comme disciplinaire, c'est-à-dire non seulement non « courant » mais encore ne relevant pas d'une autre discipline?

### 3.2. Disciplines et distance critique face aux catégories institutionnelles

Le retravail de la notion de discipline, que je viens d'évoquer, est donc pensé, non comme un dogme à répéter incessamment afin de tenter d'imposer les positions de tel chercheur, de tel laboratoire ou de tel courant, mais comme la construction d'un cadre heuristique, sans cesse à interroger et à remettre en cause<sup>33</sup>, ce qui explique que je tiens à l'accompagner systématiquement des questions qui se posent. Il me semble ce retravail critique, ainsi que le cadre qui en résulte, prémunissent contre l'accusation de réinvestir «simplement» les découpages et les fonctionnements institutionnels, puisque *justement* il s'agit incessamment de les interroger, ainsi que je viens de le montrer. J'avancerai, par voie de conséquence, que cette vigilance critique garantit sans doute une distance critique plus importante face aux fonctionnements institutionnels que celle de ceux qui ne s'astreignent pas à un tel travail de déconstruction<sup>34</sup>.

Il est d'ailleurs intéressant de constater que chez ceux qui, parfois, avancent de telles critiques au nom d'une certaine universalité du «didactique»<sup>35</sup>, le froufrou disciplinaire ne cesse de se manifester pour peu qu'on y soit attentif. Par exemple dans le goût que peuvent avoir certains d'entre eux pour les symboles ou les formules mathématiques ou encore dans les exemples qu'ils privilégient.

### 3.3. Multiplicité des désignations des didactiques et relations aux disciplines

La reconstruction que je viens de proposer des disciplines et des didactiques ne doit donc pas masquer la diversité des approches au sein du champ des didactiques telle que le manifeste, par exemple, la multiplicité actuelle des désignations («didactique clinique», «didactique cognitive», «didactique comparée»,

<sup>33</sup> Que ce soit par la confrontation avec d'autres cadres théoriques ou par la confrontation incessante avec les données empiriques...

<sup>34</sup> Voir, sur ce point, notre discussion avec Yves Chevallard dans la revue *Education et Didactique* (Reuter et al.2011).

<sup>35</sup> Cette "universalité" peut d'ailleurs amener à ranger les didactiques sous la bannière de l'anthropologie, ce qui n'est pas sans interroger leur statut et leur autonomie...

«didactique curriculaire», «didactique professionnelle», «sociodidactique»...) qu'a analysée très précisément Joël Lebeaume (2012: 53-54).

Ces désignations peuvent référer, ainsi que l'indique Joël Lebeaume, à des entrées différentes des recherches en didactiques, à des domaines de questionnements privilégiés: didactique des apprentissages (centrée principalement sur les conditions de l'étude, les contenus et les conditions de leur appropriation), didactique des curriculumms (centrée essentiellement sur la constitution, l'évolution et l'organisation des disciplines), didactique des enseignements (centrée prioritairement sur les pratiques des maitres et la formation des enseignants). Elles spécifient alors les grandes problématiques possibles du champ des didactiques.

Ces désignations peuvent aussi renvoyer à un mode d'éclairage particulier en relation avec des cadres théoriques revendiqués, voire avec des méthodes de recherche empruntées à des disciplines de recherche connexes (par exemple, la sociodidactique<sup>36</sup> ou la didactique historique<sup>37</sup>). Il s'agit alors de spécifications qui articulent entrées singulières et positionnements épistémologiques<sup>38</sup>.

Restent d'autres cas encore, par exemple, celui de la didactique cognitive<sup>39</sup>, où le croisement disciplinaire est affiché, ce qui conduit à s'interroger pour savoir s'il s'agit encore de didactiques (et, par exemple, d'un courant interne), de la constitution d'une nouvelle discipline au croisement de disciplines antérieures ou s'il s'agit d'une sorte d'entre-deux au statut encore incertain.

Cette floraison désignative, au-delà de la vitalité et de la pluralité des recherches qu'elle manifeste, pose cependant des problèmes assez importants dans la mesure où elle risque de brouiller la perception du champ des didactiques à un moment historique où celles-ci, au moins en France, sont menacées; dans la mesure aussi où elle a contribué à générer une expression au caractère pléonastique, celle de «didactiques disciplinaires», lancée par des représentants de certains de ces courants, ce qui laisse entendre, à l'encontre de ce que j'ai tenté de montrer dans cet article, qu'il pourrait exister des didactiques non disciplinaires.

Cela explique ma réticence complémentaire face à l'expression de didactique professionnelle<sup>40</sup>, au delà des intérêts indéniables des recherches menées. En effet, les travaux de ce courant s'inscrivent dans le continent de l'analyse du travail sans spécification disciplinaire de l'activité des maitres, contribuant aussi à effacer la spécificité des didactiques.

### 3.4. Didactiques et didactique comparée

Reste encore que chaque didactique ne vit pas de manière autarcique (ou ne devrait pas vivre ainsi<sup>41</sup>) et se nourrit (ou devrait se nourrir) de ses relations avec

<sup>36</sup> Pour une première approche, voir Dabène et Rispaïl 2008.

<sup>37</sup> Voir, par exemple, Bishop 2013.

<sup>38</sup> Ces positionnements peuvent d'ailleurs exister sans "étiquette" affichée. Ainsi en est-il à mon sens, d'entrées à dominante psychologique, en référence aux thèses de Vygotski, dans le cas des travaux déjà cités des collègues de Bordeaux ou dans ceux de l'université de Genève (Bronckart, Schneuwly...).

<sup>39</sup> Voir, par exemple, Billières et Spanghero-Gaillard 2005.

<sup>40</sup> Voir, par exemple, Pastré 2008 ou Pastré, Mayen et Vergnaud 2006.

<sup>41</sup> Même si c'est encore trop souvent le cas.

les autres didactiques. Cela a mené, ces dernières années, au développement de la didactique comparée dont le projet est fondamental en ce qu'il permet de préciser les spécificités de chacune des disciplines scolaires; en ce qu'il permet de penser les spécificités des fonctionnements de chacune des didactiques; et en ce qu'il permet de réfléchir à ce qui constituerait les points communs des didactiques et au statut épistémologique de cette convergence<sup>42</sup>.

Il n'en reste pas moins vrai que, pour moi, le projet de la didactique comparée se développe au risque de trois dérives: la première consiste à reproduire sous un autre nom ce que chaque didactique effectue depuis son origine, à savoir des comparaisons «internes» (entre situations, entre classes, entre moments du cursus...) et, par voie de conséquence, à ne rien apporter de nouveau à ce qui existait déjà; la deuxième dérive consiste à vouloir imposer des modèles théoriques, issus de telle ou telle didactique<sup>43</sup>, à l'ensemble des didactiques dans l'ignorance de leurs travaux respectifs et des spécificités disciplinaires; la troisième consiste à occulter l'origine disciplinaire d'un certain nombre de ceux qui s'en revendiquent, origine pourtant bien visible (Mercier, Sensevy & Schubauer-Leoni 2002), au travers d'un point de vue se voulant surplombant, mais se révélant lacunaire et tributaire de sa discipline et de sa didactique d'origine...

### **En guise de conclusion**

J'espère, à l'issue de cet article, avoir clarifié pour les lecteurs mon approche - et celle de notre équipe de recherche - des disciplines, des didactiques et des relations qu'elles entretiennent.

J'ai tenu à effectuer cette présentation en explicitant, autant que faire se peut, les problèmes qu'elle soulève afin que chacun puisse s'en emparer.

J'ai aussi tenu à ne pas occulter certains des débats que cette formalisation suscite afin que chacun puisse construire en toute connaissance de cause sa propre position. Au-delà de certaines formes polémiques, parfois regrettables, il me semble que l'existence même de tels débats manifestent la vitalité du champ des didactiques...

---

Recebido em dezembro de 2013 ; aceite em março de 2014.

<sup>42</sup> Ce qui n'est pas sans reposer la question d'une "didactique générale".

<sup>43</sup> C'est principalement le cas de la didactique des mathématiques.

## Références

- Astolfi, J-P. 1997. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris: ESF.
- Astolfi, J-P. 2008. *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris: ESF.
- Audigier, F. 2012. Les Education à...: quels significations et enjeux théoriques et pratiques? esquisse d'une analyse. *Recherches en Didactiques*. **13**, 21 -38.
- Billières, M.; Spanghero-Gaillard, N. (2005). La didactique cognitive des langues: regards croisés des disciplines pour comprendre le «comment». *Parole*. **34-36**, 101-137.
- Bishop, M-F. 2013. *Statut et fonctions de la mise en perspective historique dans la didactique du français*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Lille 3, Villeneuve d'Asq.
- Chervel, A. 1988. L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*. **38**, 59-119.
- Chervel, A. 1998. *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris: Belin.
- Chervel, A. 2006. *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*. Paris: Retz.
- Chevallard, Y. 1985/1991. *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Cohen-Azria, C.; Lahanier-Reuter, D.; Reuter, Y. (dir.) 2013. *Conscience disciplinaire. Les représentations des disciplines à l'école primaire*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Considère, N.; Tutiaux-Guillon, N. 2013. L'éducation au développement durable: entre «éducation à» et disciplines scolaires. *Recherches en Didactiques*. **15**, 111-133.
- Dabène, M.; Rispaïl, M-N. 2008. La sociodidactique: naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France. *La Lettre de l'AIRDF*. **42**, 10-13.
- Daunay, B.; Reuter, Y. 2012. Penser et problématiser les contenus disciplinaires : un enjeu fondamental pour les didactiques. In: B. Daunay, Y; Reuter, A. Thépaut (dir.), *Les contenus disciplinaires. Approches comparatistes*, Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 21- 34.
- Gauthier, R-F. 2011. «Malgoverno» éducatif et curriculaire en France. *Fil rouge sur travaux 1985-2010*. Note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches, Université de Lyon 2, Lyon.
- Lebeaume, J. 2012. La didactique de la technologie à la croisée des curriculums, des apprentissages et des enseignements disciplinaires, dans une perspective socio-historique générale. In: M-L. Elalouf; A. Robert; M-F. Bishop (dir). *Les didactiques en question(s), État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation*. Bruxelles: De Boeck, 48-55.
- Lesne, M. 1977. *Travail pédagogique et formation d'adultes*. Paris: PUF.
- Martinand, J-L. 1986. *Connaitre et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.
- Martinand, J-L. 1987. Quelques remarques sur les didactiques des disciplines. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*. **1(2)**, 23-35.

- Martinand, J-L. 2006. Didactique et didactiques. Esquisse problématique. In: J. Beillerot; N. Mosconi (dir.). *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris: Dunod, 353-367.
- Mercier, A.; Sensevy, G. Schubauer-Leoni, M-L. 2002. Vers une didactique comparée. *Revue Française de Pédagogie*. **141**, 5-16.
- Pastré Pierre 2008: La didactique professionnelle: origines, fondements, perspectives, *Travail et apprentissages*. **1**, Dijon, Éditions Raisons et Passions, 9-21.
- Pastré, P.; Mayen, P.; Vergnaud, G. 2006. La didactique professionnelle. Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*. **136**, 145-198.
- Penloup, M-C. 1999. *L'écriture extrascolaire des collégiens. Des constats aux perspectives didactiques*. Paris: ESF.
- Reuter, Y. 2003. La représentation de la discipline ou la conscience disciplinaire. *La Lettre de la DFLM*. **32**,18-22.
- Reuter, Y. 2005a. Analyser le faire des élèves dans une perspective didactique. *Les Cahiers Theodile*. **6**, 33-40.
- Reuter, Y. 2005b. Les enjeux du français: questions pour la didactique. *Recherches*. **43**, 25-38.
- Reuter, Y. 2007. La conscience disciplinaire. Présentation d'un concept. *Éducation et didactique*. **1(2)**, 57-71.
- Reuter, Y. 2010. Définition et transmission des savoirs scolaires : statut des tensions dans une approche didactique. In: R. Malet (Ed.). *École, médiations et réformes curriculaires*. Bruxelles: De Boeck, 39-46.
- Reuter, Y. 2011. Penser la perspective didactique: la question de l'articulation entre disciplinaire, pédagogique et scolaire. In: B. Daunay, Y. Reuter, B. Schneuwly (dir.). *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. Namur : Presses universitaires de Namur, 35-60.
- Reuter Y. 2013a. Un déplacement théorique en didactique (s): le vécu disciplinaire des élèves, Journée d'étude du laboratoire EMA: *Souffrances, plaisirs et autres émotions des enfants à l'école*, Université de Cergy-Pontoise.
- Reuter, Y. 2013 b. *Panser l'erreur à l'école. De l'erreur au dysfonctionnement*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Reuter, Y. (à paraître). Didactiques et disciplines: une relation structurelle, *Education et Didactique*.
- Reuter, Y. (dir.) 2007/2013. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles: De Boeck.
- Reuter, Y.; Daunay, B.; Delcambre, I.; Cohen-Azria, C.; Lahanier-Reuter, D. 2011. Contribution à un dialogue. Réponse des auteurs de l'ouvrage recensé. *Éducation et Didactique*. **5(1)**, 121-125.
- Reuter, Y.; Lahanier-Reuter D. 2004/2007. L'analyse de la discipline: quelques problèmes pour la recherche en didactique, Communication au 9<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF, Québec, août 2004, reprise dans E. Falardeau; C. Fisher; C. Simard; N. Sorin (dir.). *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*. Québec : Presses de l'Université Laval, 27-42.



- Thevenaz-Christen, T. 2008. Au cœur de la forme scolaire, la discipline. L'exemple du français parlé. *Revue suisse des Sciences de l'éducation*. **2**, 299-324.
- Verret, M. 1975. *Le temps des études*. Paris: Honoré Champion.
- Vincent, G. 1980. *L'école primaire française*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Vincent, G. 2012. La forme scolaire: débats et mises au point (1ère partie). Entretien avec B. Courtebras et Y. Reuter. *Recherches en didactiques*. **13**, 109-135.
- Vincent, G. (dir.) 1994. *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.