

## Rezensionen / recensions / recensioni

Daunay, Bertrand, Fluckiger, Cédric & Hassan, Rouba (Éd.) (2015). *Les contenus d'enseignement et d'apprentissage. Approches didactiques*. Bordeaux: Presses universitaires de Bordeaux, 288 p.

«L'approche des contenus d'enseignement n'est pas l'apanage des didacticiens [...]». Cette affirmation de Bertrand Daunay a, pour corollaire, la nécessité de préciser en quoi l'approche didactique des contenus serait spécifique. Une telle question est aux fondements des travaux de l'équipe lilloise de Théodile-CIREL exposés dans cet ouvrage collectif. Elle y est abordée à partir de points de vue variés, ancrés dans différentes didactiques disciplinaires, sans que ne soit imposée la nécessité d'un cadre préconçu unifié. Cette liberté d'approches constitue un des points forts de l'ouvrage, par la diversité des contenus et des disciplines représentés, qui sauront intéresser les lecteurs férus de didactique. En même temps, elle laisse une place, au fil des chapitres, à des variations dans la définition de la notion de «contenus thématiques», dont on pourrait penser qu'elles mériteraient d'être étudiées en elles-mêmes, au-delà des spécificités des contenus appréhendés dans leurs ancrages disciplinaires.

Le chapitre introductif, rédigé par Bertrand Daunay, présente les trois thématiques clés qui organisent l'ensemble du questionnement: les relations entre contenus et disciplines, les références des contenus et la fabrique discursive des contenus. Pour chacune d'elles, Daunay met en dialogue les didactiques et des disciplines académiques comme l'histoire des disciplines et la sociologie, soulignant des préoccupations communes au-delà des références restreintes aux travaux des uns et des autres (il relève le peu de références de Chevillard chez Chervel, et réciproquement). À l'appui d'une approche disciplinaire des contenus, Daunay n'oppose pas, dans le processus d'élaboration didactique, des modèles qu'il désigne comme *transpositif* vs *créationniste*. Toutefois, le choix opéré dans le présent ouvrage, de traiter des «contenus [disciplinaires]», plutôt que des «objets [d'enseignement]» rattachés à l'approche genevoise de Schneuwly et Thévenaz-Christen, n'est pas sans risque de reléguer au second plan la question des référents des «contenus disciplinaires». De fait, les réflexions – fort intéressantes – menées dans les différentes parties de cet ouvrage sont dédiées à l'analyse de la «constante dénaturalisation des notions de contenu et de discipline et [à] la permanente redéfinition de ce qu'est un contenu et de ce qu'est une discipline».

La première partie de l'ouvrage – intitulée «Contenus et disciplines: *une problématique spécifique*» – regroupe cinq contributions consacrées aux contenus disciplinaires spécifiques. Nathalie Denizot ouvre ainsi les feux avec la question suivante: *Un exercice peut-il être un contenu disciplinaire? Le cas de la dissertation*. Elle cherche à comprendre la fonction d'organisateur de contenus d'un exercice

comme la dissertation, puis sa qualité de contenu en lui-même et les processus de disciplinarisation de ce contenu. Ce faisant, elle apporte un éclairage nouveau à la distinction entre leçon et exercice proposée par Hébrard (1992). Les pratiques de débat sont analysées par Audrey Destailleur qui montre des spécificités en fonction des disciplines (lecture-littérature, sciences et philosophie). Ses recherches lui permettent de définir le débat comme un genre disciplinaire et non pas scolaire en insistant sur l'influence des contenus disciplinaires. C'est par le prisme des communications verbales qu'Antoine Thépaut propose une catégorisation des contenus – multiples, variés – de l'EPS qui ouvre des perspectives de recherche quant aux processus de disciplinarisation qui sont en jeu. Il s'appuie sur un très large inventaire de recherches menées en didactique de l'EPS recensées en bibliographie. La contribution de Nicole Tutiaux-Guillon apporte un éclairage original sur les effets de l'éducation au développement durable (EDD) sur les contenus disciplinaires en géographie. Elle définit comme contenu « tout ce qui est enseigné et appris et désigné comme tel dans les différents espaces d'une discipline (prescriptions, recommandations diverses, pratiques de classe, représentations des acteurs) ». De cette manière, elle étudie la nature des contenus disciplinaires – et transdisciplinaires – et leur catégorisation dans les textes officiels en posant le statut épistémologique fort différent des contenus en jeu dans l'espace d'une discipline comme la géographie. Elle fait aussi l'hypothèse de contenus induits dans les circulaires et autres documents officiels, notamment du point de vue d'une certaine conception – non débattue – du développement durable. Pour clore cette partie, la contribution d'Abdelkarim Zaid est consacrée à l'évolution de ce qu'il désigne comme « contenu mécanique » sur la base des textes officiels et des épreuves écrites réglementant l'agrégation de mécanique. Il montre que ces contenus sont les produits d'une construction sociale dont les références correspondent à différents domaines industriels, les matériaux, l'équipement et la précision. Entre 1969 et 2012, ce contenu et surtout ses composantes se transforment, illustrant un processus de configuration, pour reprendre le terme utilisé par Reuter, du contenu mécanique.

Sous l'angle des « *Dimensions transversales aux disciplines scolaires et aux didactiques* » sont abordées les questions de l'évaluation, des contenus scolaires en jeu lors de la visite au musée et de l'intention des enseignants. Daniel Bart et Cédric Fluckiger s'intéressent aux liens entre évaluation et contenu dans une démonstration qui dévoile un rapport dialectique entre discipline et contenu mais aussi entre contenu et discipline dans lequel l'évaluation – qu'ils définissent tantôt comme regard externe sur les contenus, tantôt comme modalité d'institution de contenus et finalement comme contenu même – joue un rôle déterminant. Ce rapport aux disciplines est également présent dans la réflexion de Cora Cohen-Azria et Ana Dias-Chiaruttini à travers le prisme de la visite scolaire au musée qui devient un lieu de transformation de contenus en fonction de l'institution dans laquelle ses contenus se déploient. Anne-Marie Jovenet clôt cet ensemble de réflexions plus transversales par une contribution sur l'intention de l'enseignant montrant com-

ment il est possible, méthodologiquement, de confronter intentions déclarées et intentions cachées des enseignants à partir d'échanges avec des enseignants.

La troisième et dernière partie de l'ouvrage – consacrée aux «*Questions de méthode*» – ouvre des perspectives intéressantes quant à la construction discursive et langagière des contenus (Isabelle Delcambre et Rouba Hassan), aux questions d'échelle et d'espace (Dominique Lahanier-Reuter), d'identités professionnelles et d'intentions (Souplet). En quoi «dire des contenus» au sens de Reuter est-il un travail particulier? Une telle approche renvoie à la prise en compte des modalités d'énonciation des contenus en considérant qu'ils ne préexistent pas aux discours qui les rendent visibles mais sont produits par/dans ces discours. C'est un des éléments que Rouba Hassan met en évidence dans sa contribution consacrée aux interactions langagières en classe. Dominique Lahanier-Reuter insiste sur la singularité des contenus disciplinaires et les différences en fonction des espaces dans lesquels ils sont saisis. S'intéressant tout particulièrement à l'espace des représentations des élèves et des étudiants, elle propose la notion d'échelle (temporalités, lieux, valeurs) pour appréhender la focale avec laquelle le sujet regarde le contenu disciplinaire dans ce qu'elle désigne comme des événements didactiques. Quant à Catherine Souplet, elle s'intéresse aux discours des enseignants récusant la notion de mise en texte – qui renverrait à une forme stabilisée, organisée des contenus – au profit de celle de mise en discours.

Dans sa synthèse conclusive, Yves Reuter ne manque pas d'ouvrir des pistes de réflexion et de recherche pour les didacticiens. Il revient ainsi sur l'absence de définition consensuelle de la notion de contenu en relevant la relative juxtaposition proposée par l'ouvrage. Il propose d'explorer les «raisons [pour lesquelles] telle ou telle didactique, à tel moment de son histoire, a privilégié telle ou telle définition» incitant ainsi à explorer «les zones de compatibilités et d'incompatibilités entre les différentes définitions existantes», ouvrant des perspectives à une approche de recherche que Reuter situe en didactique comparée.

Au fil des contributions, la conceptualisation de la discipline et des contenus disciplinaires se révèle donc à la fois extrêmement pertinent pour étayer les réflexions sur les «contenus» et en même temps limité. En effet, il devient difficile dans un tel cadre de développer des outils pour analyser les relations que ces «contenus disciplinaires» entretiennent avec ce qui se joue dans des pratiques sociales et institutionnelles, relevant d'autres domaines de l'action humaine, abordés dans certaines contributions. Or, cet ouvrage à travers les questions qu'il laisse ouvertes, nous rappelle que l'étude des relations des contenus aux savoirs et savoirs-faire sociaux – au cœur des processus de disciplinarisation – reste un défi majeur pour les didactiques, amenées à explorer les pistes de dialogues possibles entre, pour reprendre les termes de B. Daunay, un modèle créationniste et un modèle transpositif de constitution des contenus disciplinaires.

*Sandrine Aeby Daghé, Université de Genève*