

De la transposition didactique à ses réélaborations conceptuelles : des questions en débat

Anass El Gousairi

Faculté des Sciences de l'Éducation, Rabat – Maroc

1. Introduction : les raisons d'un débat

Quoi de plus incontournable d'emblée, en matière de recherche en didactiques des disciplines, que la question des savoirs et les différents débats qu'elle permet de susciter ? La réflexion sur les contenus disciplinaires, sous le double angle de leur transversalité et de leur spécificité, est sans conteste la condition fondamentale du développement du champ des didactiques et de son enrichissement, car il n'est absolument pas de didactique qui ne s'attache à se prendre elle-même pour objet, par le prisme de l'interrogation des savoirs et de leurs évolutions au sein des curriculums (Audigier, 1986 ; Rey, 2007 ; Daunay, 2010 ; Daunay et Reuter, 2013 ; Reuter et al., 2013, p. 43-48 ; Reuter, 2014 ; Denizot, 2021a). Peut-on caractériser précisément les enjeux de cette question inhérente aux didactiques et consubstantiellement liée à leurs projets de recherche et à leurs programmes de formation, si plurivoques et si évolutifs soient-ils ?

En effet, la plupart des chercheurs s'accordent aujourd'hui pour dire que les didactiques, en se distinguant des pédagogies, se sont construites autour de disciplines scolaires et d'espaces socioprofessionnels déjà institués, selon des traditions nationales bien différentes les unes des autres (voir, par exemple, Jonnaert et Laurin, *dir.*, 2001 ; Hofstetter et Schneuwly, 1998/2001 ; Hofstetter et Schneuwly, *dir.* 2007 ; Dorier, Leutenegger et Schneuwly, *dir.*, 2013 ; Ligozat, Coquidé et Sensevy, *dir.*, 2014 ; Reuter, 2019). Leur disciplinarisation progressive, résultant d'une métamorphose profonde des systèmes scolaires et des formations des enseignants, peut être vite reconnue à l'essor exponentiel de structures, laboratoires et/ou équipes de recherche, à l'universitarisation de la formation initiale et/ou continuée des enseignants, à la prolifération accrue de publications, d'événements et de corporations ou associations scientifiques, ainsi qu'à l'évolution notable des disciplines scolaires dont les frontières, devenues poreuses, sont de plus en plus enclines à la circulation des savoirs (Daunay, 2017 ; Hofstetter et Schneuwly, 2019).

Et, si, par ailleurs, le champ des didactique apparaît de manière significative comme un champ scientifique « consistant » et relativement hétérogène, aux questions théoriques fécondes et aux observations empiriques sans cesse renouvelées (Schneuwly, 2020 ; Lenoir, 2020), c'est parce que la réflexion épistémologique sur la fabrique de l'« enseignable » (Chervel, 1988 ; 1998, d'un point de vue proprement historique ; ou, dans une perspective sociologique, Forquin, 1996 ; 2008) y est devenue, à différents degrés, un « horizon indépassable » (Schneuwly, 2014), à travers un déplacement de focale des contenus en tant que tels vers les processus de leur construction interne et de leur progression curriculaire, au fil des différents niveaux de scolarité (voir, par exemple, Thevenaz et al., 2011 ; De Kesel, Dufays et Meurant, *dir.*, 2011 ; Carlier et al., 2012 ; ou encore, Harle, 2021, pour approche croisée du curriculum scolaire des points de vue sociologiques, didactiques et historiques).

Pour autant, est-il sûr que cette dynamique, ainsi sommairement décrite, soit identique dans les différentes didactiques ? Il semble bien que la multiplicité et la prévalence croissante des recherches sur les contenus disciplinaires, qui peuvent se lire également à la diversité des questionnements qu'elles autorisent, ne se pose pas avec la même teneur, ni avec la même ampleur, en fonction non seulement des différentes didactiques, mais aussi, et surtout, des pays dans lesquels s'ancre leur évolution sociohistorique. Par exemple, la tendance actuelle de certains systèmes scolaires au fractionnement et à l'émiettement des savoirs, en référence trop étroite au concept de « compétence » dans les curriculums (Audigier et Tutiaux-Guillon, 2008, dans Daunay et Reuter, 2013, p. 24), est trop problématique. Elle semble engendrer des « tensions séparatistes » ou des « communautarismes didacticiens », pour reprendre de manière nuancée les propos d'Y Chevallard (2010). Ces dérives aboutissent éventuellement à l'enfermement des disciplines sur elles-mêmes et se constituent, en même temps, en obstacles à la légitimation des didactiques auprès des instances décisionnaires liées aux réseaux scolaires, en rendant inopérantes leurs interventions dans les débats sur l'école.

Au-delà de ces contingences contextuelles, une autre question se pose légitimement : pourquoi est-il si crucial de réinterroger la question de l'origine et de la nature des contenus disciplinaires, alors qu'elle a été amplement (re)travaillée et soigneusement (re)discutée autour d'une pléthore de réélaborations du concept de « transposition didactique » (Petjean, 1998 ; Mercier, 2002 ; Ronveaux & Schneuwly, 2007 ; Lebeaume, Martinand et Reuter, 2007 ; Sensevy et Mercier, *dir.*, 2007 ; Sensevy, 2011 ; Boyer et Reuter, *dir.*, 2012 ; Daunay, Reuter et Thépaut, *dir.*, 2013 ; Daunay, Fluckiger et Hassan, *dir.*, 2015 ; Cohen-Azria et Souplet, *dir.*, 2016 ; Daunay, 2017 ; Souplet et Zaid, *dir.*, 2016 ; Gruson, 2019 ; Fejzo et Laplante, *dir.*, 2020 ; Peretti, et Dias-Chiaruttini, *dir.*, 2020 ; Schneuwly & Ronveaux, 2021 ; Denizot, 2021a/2021b)?

En tenant compte de la vivacité, sinon de la « ténacité », du concept dans le champ des didactiques (Reuter et *al.*, 2007/2013, 221-226 ; Schneuwly, à paraître), il est important de souligner que la « transposition didactique » a considérablement évolué depuis les premières définitions fournies par Y. Chevallard (1985/1991), à la suite des travaux sociologiques de M. Verret¹ (1975), celles caractérisant « *le travail qui, d'un objet de savoir, fait un objet d'enseignement* », ou encore « *le passage d'un contenu de savoir précis à une version didactique de cet objet de savoir* » (Chevallard, 1985/1991, p. 38) étant les plus conventionnellement reconnues, notamment dans les lieux de formation initiale et/ou continuée des enseignants.

Ces définitions, provenant de la didactique des mathématiques, sont ancrées dans la « théorie anthropologique du didactique » (TAD) et ses principes d'universalité et d'unité de la Didactique (Chevallard, 2010), mais elles font l'objet de réélaborations significatives, plus ou moins importantes selon les didactiques elles-mêmes et leurs conditions d'évolution. Il est tout à fait légitime de penser que le concept de transposition didactique connaît actuellement des spécifications importantes dans le champ des didactiques, justifiant dans une grande mesure

¹ Le concept de « transposition didactique », visait seulement, dans la thèse de M. Verret, à « *comprendre le temps des leçons dans une enquête sociologique sur le temps des études* » (Schneuwly, 2015, p. 48). Ce n'est qu'avec Y. Chevallard que le concept se développe et se précise, dans son ouvrage de 1985/1991, pour penser et interroger les processus d'élaboration, de structuration et de progression des savoirs scolaires.

des revendications internes, plus ou moins avérées, d'autonomisation par rapport à la didactique des mathématiques (voir, par exemple, Halté, 1992 ; Romian, 1995 ; Petitjean, 1998, en didactique du français langue maternelle), ou encore vis-à-vis de certains modèles applicationnistes hérités des sciences du langage (voir aussi Margaret, Defays et Meunier, *dir.*, 2014, qui interrogent le traitement des savoirs enseignables/enseignés en classe de FLE/FLS ; ou Blanchet et Chardenet, 2013, p. 197-202, qui proposent une conception étendue des « transpositions », au pluriel).

Bien que beaucoup de recherches semblent y référer sans cesse (Reuter et *al.*, 2007/2013, 221-226), fût-ce implicitement, en lien étroit avec la TAD, le concept est significativement reconstruit à travers de nombreuses typologies se substituant aux « savoirs savants » saturant jusque-là le champ de référence des disciplines scolaires et tenant compte, à l'inverse, du caractère irréductiblement complexe et hétérogène des savoirs transposés dans le système scolaire : que l'on pense, par exemple, aux « pratiques sociales de référence » (Martinand, 1989), aux « savoirs de sens commun » (Perrenoud, 1997), aux « savoir-faire sociaux » (Puren, 1993), aux « savoirs experts » (Joshua, 1996), aux « savoirs propositionnels » (Astolfi, 2008), aux « complexes d'objets » (Halté, 1998), aux « connaissances-en-acte » (Vergnaud, 1996), aux « éducations à » (Audigier, 2012), aux savoirs de « référence » (Audigier et Tutiaux-Guillon, 2008), ou encore aux « savoirs » tout court (Schneuwly, 1995). La diversité des acceptions de la notion de « savoir » elle-même, les catégorisations conceptuelles et les flottements terminologiques qu'elles recèlent, témoignent des multiples références mobilisées dans le champ des didactiques en vue de rendre compte de la question de la transposition et de ses enjeux tant pour penser les contenus d'enseignement et d'apprentissage que pour éclairer le champ actuel des didactiques (voir notamment Denizot, 2021a, pour une courte synthèse et discussion).

Il ne s'agit pas ici d'explorer à nouveaux frais le concept de transposition didactique, mais de remettre à l'ordre du jour les problèmes que soulève encore le concept pour les différentes didactiques, les savoirs scolaires étant en transformation perpétuelle. L'enjeu est d'identifier les différentes réélaborations de la transposition didactique et d'en évaluer la pertinence et la force critique, tout en contribuant à affiner, sinon à réinventer, la (les) relation(s) structurelle(s) entre didactiques et disciplines.

La question de la « fabrique » des savoirs scolaires, longtemps abordée par les didacticiens, dans un contexte de modernisation incessante des systèmes scolaires, intéressent aussi l'histoire qui conçoit les disciplines comme des productions culturelles de l'école, mais aussi la sociologie qui analyse les disciplines comme le produit d'enjeux et de processus sociaux. Par conséquent, ce numéro veut contribuer à cette « forme de re-création » (Denizot, 2019) dont fait l'objet déjà le concept de transposition didactique, en invitant à croiser ces différents « regards » portés sur les savoirs et en prenant le parti de faire dialoguer les dimensions didactiques, historiques et sociologiques de leur « fabrique » (Harlé, 2009). Cette « re-création », pensée ici sous l'angle de la « disciplinarisation » des savoirs, c'est-à-dire de leur constitution en disciplines, souligne le caractère nécessairement didactique et sociohistorique par lesquels ces savoirs en viennent à « se scolariser » et à voir leur(s) forme(s) se transformer continûment (Denizot, 2021b).

2. De la « transposition didactique »...

Ce numéro de la revue *Didactiques & Disciplines*, rappelons-le, prend acte de la nécessité de repenser la problématique nodale des contenus d'enseignement et de leur apprentissage, en l'arrimant à des reformulations, conceptuellement significatives, de la transposition didactique, dont il importe de préciser l'intérêt pour l'évolution scientifique des didactiques des disciplines. La transposition didactique réinventée implique de reconsidérer et de mettre en question la genèse et la nature des savoirs construits et privilégiés dans les systèmes scolaires. Ces savoirs, pluriels et indéfiniment évolutifs, ne sont plus envisagés comme de simples projections des formes de production et de diffusion de savoirs savants produits à/par l'université. L'idée des savoirs, même les plus institués, comme un décalque des disciplines universitaires a été mise en cause dès le départ par les didactiques elles-mêmes (voir, dans ce sens, la théorie de la « structure-of-knowledge », chez Gardner, 1975, dans Hasni, Lenoir et Lebeaume, *dir.*, 2006). En rupture avec cette « illusion lyrique », comme l'entendent S. Johsua et J.-J. Dupin (1993), les savoirs scolaires sont appréhendés, de plus en plus dans le champ des didactiques, comme le fruit d'un travail constant et progressif de « disciplinarisation », médié par des dispositifs et des ingénieries, issus de strates historiques différentes, des plus anciennes aux plus nouvelles, et servant essentiellement à « rendre présent, présentifier l'objet à enseigner dans la classe, à créer les conditions d'une rencontre de l'élève avec celui-ci » (Ronveaux et Schneuwly, *dir.*, 2018, p. 239).

En mettant au point la solidarité des différents niveaux de la transposition didactique, cette « approche instrumentale » de la transposition didactique a le mérite d'associer la réflexion épistémologique sur la construction, l'organisation et la circulation des savoirs dans le système scolaire, à l'analyse empirique du travail enseignant et, dans une perspective vygotkienne, de ses effets réels sur les apprentissages dans leur progression à travers le système (Schneuwly et Ronveaux, 2021). Initialement centrée sur les savoirs, puis sur les pratiques enseignantes et celles d'apprentissage, la focale se déplace, plus crucialement, vers l'« action conjointe » des enseignants et des élèves, qui donne du sens aux savoirs et renouvelle puissamment les questionnements et/ou pratiques didactiques (Sensevy, 2011). Les savoirs, eux, sans cesse reconfigurés, finissent par arborer de nouvelles significations d'ordre proprement anthropologique : n'étant plus de l'ordre de l'« avoir », ils se constituent en un ensemble de « faire » (Chartier, 2003, dans Denizot et Ronveaux, 2019), et se transforment continuellement *en se faisant*, c'est-à-dire en se travaillant à travers leur « exercice intellectuel » (Chervel, 1988, p. 64), voire par « la pensée, le discours et l'action des protagonistes en présence, enseignants et élèves » (Hofstetter et Schneuwly, 2019, p. 50).

3. ...à ses différentes réélaborations : l'entrée par la « discipline »

En reconnaissant à la fois l'historicité des contenus d'enseignement et d'apprentissage, et le rôle crucial des didactiques dans leur (re)construction, en dialogue avec des injonctions sociétales et/ou institutionnelles, les didactiques envisagent les disciplines, de par les façons dont elles se structurent, s'organisent et évoluent, comme des constructions spécifiques, originales et mouvantes, ancrés dans des « cultures scolaires » (Chervel, 2005 ; Pagoni, 2014) (ou des « formes scolaires », voir Vincent, Courtebras et Reuter, 2012 ; Schneuwly et Hofstetter, 2017) productrices et créatrices elles-mêmes de contenus disciplinaires (Denizot,

2019), au travers de négociations, de compromis, de ruptures, de luttes, et d'adaptations revêtant des aspects différents selon les sphères dans lesquelles se situent ces constructions (Reuter et Lahanier-Reuter, 2007 ; Reuter, 2004, 2014).

Les disciplines ont pour fonction globale de « disciplinariser pour discipliner », en liant, à travers leurs contenus propres, des « visées générales, quasi universelles [...], à des finalités régionales, sinon locales » (Hofstetter et Schneuwly, 2019, p. 51-52). En effet, elles constituent, pour l'école, un moyen des plus importants pour transmettre l'outillage relatif à la culture dans laquelle elle est ancrée, en permettant à ses acteurs de s'approprier « les outils d'élaboration de la signification et de la construction de la réalité » (Bruner, 1996, p. 36, dans Detroz, Henry et Jadoulle, 2018, p. 9). Les disciplines se définissent, à un moment donné de leur histoire et de leur existence sociale, comme une synthèse temporaire et articulée d'objets didactiques particuliers et de finalités éducatives générales. En cela, elles servent avant à tout à « discipliner » (Hofstetter et Schneuwly, *dir.*, 1998/2001 ; Hofstetter et Schneuwly, 2014 ; Schneuwly, 2015 ; Ronveaux et Schneuwly, *dir.*, 2018 ; Schneuwly et Ronveaux, 2021), non pas dans le sens de l'imposition et du maintien de l'ordre scolaire, ou de la « police des établissements » (cf. Chervel, 1988 ; Gasparini, 1998, pour une histoire du mot « discipline »), mais dans le sens de s'approprier des manières de penser, d'agir et de voir le monde, et de produire, ce faisant, des « effets de socialisation durables » (Vincent, Lahire et Thin, 1994, p. 30-32).

Ces manières de penser, d'agir et de voir le monde, qu'incarnent, reproduisent et cristallisent précisément les disciplines, s'établissent fondamentalement « *sur la base d'un consensus social toujours perceptible d'être remis en question au vu de l'évolution des rapports sociaux* », ou encore « *d'être mis en crise par l'avancée des savoirs* » (Thevenaz-Christen, 2004, p. 3). Mais elles cessent d'être diffuses, quand elles sont médiées par des pratiques d'enseignement et d'apprentissages, régulées par des politiques éducatives normatives (Lahire, 2008), sans cesse réélabores par les didactiques elles-mêmes. C'est pour cela précisément que les didactiques renvoient, elles aussi, à des réalités plurielles et complexes, sujettes à redéfinition, leurs formes cognitives et socioprofessionnelles étant en constante transformation (Schneuwly, 2020). La construction et la diffusion des savoirs sont étroitement liés non seulement aux disciplines scientifiques de référence, mais aussi, de manière plus cruciale, à des demandes sociales puissantes autour desquelles s'élabore de manière évolutive la profession enseignante (Hofstetter et Schneuwly, 2009), à tel point que les didactiques et les disciplines se projettent constamment les unes dans les autres et se trouvent négociées les unes en référence aux autres (Reuter, 2013 ; 2014).

Cette vision, inspirée des travaux en histoire des disciplines et en sociologie du curriculum, fournit à ce numéro un cadre de réflexion fécond et dynamique, en invitant les différentes contributions à penser les contenus disciplinaires non comme objets transposés (imposés ?) de l'extérieur des disciplines elles-mêmes, mais comme construits de l'intérieur même des institutions, en lien avec leurs particularités sociohistoriques, et n'ayant donc de sens que par les processus même de leur transposition, voire de leur « scolarisation » (Denizot, 2021b). Outre ce changement de paradigme dans l'approche des savoirs scolaires, ce cadre ainsi construit aide à surmonter les débats sur les possibilités d'une méta-didactique, insensible aux

disciplines et à leurs contenus, construite autour d'un socle conceptuel hyperonymique applicable aux diverses didactiques des disciplines (Germain, 2000).

De là, en tenant compte de toutes ces reformulations conceptuelles de la question de la transposition didactique, la réflexion sur la disciplinarité des contenus permet non seulement de réinterroger leurs sources de légitimité théorique, les dispositifs sémiotiques par lesquels ils se matérialisent et leurs sphères d'actualisation possibles, mais plus fondamentalement encore de spécifier les didactiques et d'en construire les singularités les unes par rapport aux autres. De par son caractère pluriel et multifocal, la réflexion rend possible également une saisie métathéorique des enjeux actuels des didactiques, de leur évolution dans les lieux institués et/ou formels d'enseignement, formation et de recherche, et de leurs définitions partagées ou non des notions même de « savoir », de « contenu » et de « discipline ». Les didactiques des disciplines peuvent, par le retour sur la question des contenus, se saisir de ces notions, à partir de questionnements théoriques communs et d'approches convergentes rendant plus pertinent et plus rigoureux le comparatisme (Mercier, Schubauer-Leoni et Sensevy, 2002 ; Ligozat, 2016 ; Mercier, 2017) dont sont présentés ici, du moins implicitement, quelques présupposés théoriques, en conformité avec la ligne éditoriale de la revue *Didactiques & Disciplines*.

4. Des disciplines scolaires aux disciplines de formation

4.1. La formation des enseignants en question(s)

En amont de ces premières approches, la question de la « fabrique » des savoirs peut être située également dans les débats, de plus en plus nombreux, sur les processus de circulation des savoirs entre les sphères de formation et de recherche en didactiques, d'autant plus que la réflexion sur les fondements de la formation des enseignants, sur les enjeux de sa tertiarisation et de la réorganisation interne de ses structures, et sur la transformation de ses finalités, est au cœur des discussions didactiques.

De fait, l'évolution des dispositifs de formation est étroitement liée à des bouleversements plus larges dans l'identité, le statut et l'ancrage institutionnels de la formation d'enseignants, mais aussi à un véritable changement de perspective dans l'appréhension des liens entre recherche et formation (Barbier et Clerc, 2008) : le décloisonnement institutionnel des institutions de formation qui réunissent de plus en plus des formateurs issus de l'université ; l'évolution des concours de recrutement, plus sensibles au paradigme de la réflexivité enseignante (Schneuwly, 2015) et aux enjeux de la formation par la recherche (Cadet et Lavieu-Gwozdz, *dir.*, 2019) ; définition de tronc communs pour la formation, issus majoritairement des apports des didactiques des disciplines, avec une sensibilité accrue à la conceptualisation et à la production de nouveaux savoirs à et/ou pour enseigner (Dolz et Gagnon, 2021).

Les recherches actuelles intègrent, pour une large part, des approches sociohistoriques de la profession enseignante et des conditions réelles dans lesquelles elle évolue, qu'il s'agisse de la « noosphère » éducative orientant les politiques et les finalités éducatives, et déterminant les modèles d'enseignement et les objectifs d'apprentissage (Chevallard, 1985/1991), ou des situations de classe. Néanmoins, si toute cette dynamique de recherche est intéressante et amplement utile au renouveau de la réflexion sur la formation des enseignants, longtemps axées

sur les savoirs et les voies de leur transmission ou de leur transposition, ou, à l'autre extrême, sur les composantes simplement identitaires de la profession enseignante, elle ne doit plus occulter la nécessité d'interroger, de manière frontale, l'utilité des didactiques et les rôles qu'elles peuvent jouer dans l'élaboration et l'actualisation des contenus de formation (Daunay, 2010), dans l'élucidation des articulations et/ou tensions entre recherches, dispositifs de formation et terrains scolaires, ou encore, de manière plus critique, dans le questionnement de ce qui fait obstacle à la reconnaissance des recherches didactiques et de leurs retombées sur les lieux de prescription, de formation et d'exercice enseignant en classe (par exemple, Tremblay et *al.*, *dir.*, 2020, en didactique du français).

Le fait est qu'en vue de se renouveler aujourd'hui, la réflexion doit être nourrie par les recherches en didactiques des disciplines elles-mêmes, dont le noyau dur est l'observation, l'historicisation, l'élaboration et la refonte des savoirs : qu'il s'agisse de savoirs désignés comme « à enseigner » ou de savoirs « enseignés ». Ces recherches, résultant des transformations des systèmes scolaires et des sphères socioprofessionnelles qui leur sont rattachées (Schneuwly, 2014 ; Dorier, Leutenegger et Schneuwly, *dir.*, 2013 ; Daunay, 2017), amènent à prendre la formation des enseignants pour objet d'investigation scientifique et à questionner, plus précisément, les contenus de cette formation et leurs évolutions au sein des différentes institutions préparant aux métiers de l'enseignement. La formation des enseignants peut être abordée sous un angle résolument didactique, en privilégiant une approche qui place au centre de l'attention les savoirs fondamentalement disciplinaires et leurs transformations en formation. Dans cette perspective, les didactiques sont appelées, en dialogue avec les travaux assez nombreux sur la professionnalité des enseignants et des effets de l'agir enseignant sur les apprentissages (voir, surtout, Bishop, 2013, pour un état des lieux), à contribuer au questionnement et à l'élaboration des outils théoriques et pratiques à destination des formateurs d'enseignants ou des enseignants eux-mêmes. En d'autres termes, le changement statutaire des dispositifs de formation peut être analysé sous l'angle des problématiques de la genèse et de la nature des savoirs sollicités en formation, de leurs modes de circulation entre les sphères de recherche et de formation et des significations plurielles et mouvantes qu'ils prennent en passant d'une sphère à une autre (Marlot et Ducrey-Monnier, *dir.*, 2020).

4.2. À la recherche des savoirs qui *circulent* entre recherche et formation en didactiques

En principe, les savoirs sollicités sont fondamentalement composites et hétérogènes, du point de vue de leur nature et de leurs sources, et recouvrent des discours *sur* l'enseignement et des discours *pour* l'enseignement. Ces savoirs ne cessent de se complexifier : avec les « savoirs scientifiques » ou les « savoirs théoriques » provenant de disciplines de référence (qu'il s'agisse de la didactique du français elle-même ou des disciplines contributives comme les sciences de l'éducation, les sciences du langage et les études littéraires) coexistent des « savoirs d'expérience » ou des « savoirs d'action », historiquement situés, issus des textes officiels, des écrits institutionnels définissant les programmes de formation et d'enseignement, des supports de cours, des pratiques transmises par des formateurs de terrain, ou encore des expériences de stages (Barbier, *dir.*, 1996 ; Perrenoud et *al.*, 2008 ; Vanhulle, 2009a/2009b).

Au vu de ces dynamiques, les recherches en didactiques doivent se pencher précisément sur la proportion et le degré de fonctionnalité des savoirs issus de la recherche en didactiques dans les programmes universitaires de formation aux métiers de l'enseignement, les usages qui en sont

faits par les acteurs de la formation, les différents sens que ces derniers leur en donnent et les transformations adaptatives qu'ils subissent, en circulant dans et entre les sphères de recherche et de la formation. Théoriquement, la notion de « circulation des savoirs » est assez proche de celle de « migration » (Bouchard et Duchesneau, 2015) et se distingue en même temps de celle de « transposition » (Chevallard 1885/1991). En circulant entre les sphères de recherche et de formation et entre les acteurs occupant ces sphères, les savoirs migrent, se déplacent, se désubstantialisent et se transforment à tous les niveaux (Derouet, 2002). Sans cesse reconfigurés, les savoirs finissent par arborer de nouvelles significations : n'étant pas de l'ordre de l'avoir, ils se constituent en un ensemble de faire (Chartier, 2003, dans Denizot et Ronveaux, 2019) et se transforment constamment « en se faisant ».

En filigrane, ce présupposé théorique reflète le renouveau de la réflexion épistémologique sur les disciplines de recherche et de formation, en rupture radicale avec la conception rationaliste ou substantialiste des savoirs (Fabiani, 2006). N'étant plus envisagées, dans une certaine mesure, comme des entités abstraites, universelles, aux frontières auto-justifiées, les disciplines et les savoirs qu'elles engendrent ne se définissent plus seulement par leur fonctionnement interne, mais encore par leurs insertions ou inscriptions socio-institutionnelles, en ce qu'ils se développent et évoluent comme un « ensemble de pratiques et de faire » en circulation incessante (Pestre, 2006, p. 6). Cette nouvelle perspective, conceptuellement significative pour l'épistémologie des didactiques des disciplines, s'appuie sur l'idée fondamentale que les savoirs (théories, modèles et concepts) ont une structure logique propre, mais leur étude ne peut pas se faire de manière strictement logique, abstraction faite des translations ou des traductions dont il font l'objet, des acteurs qui se les approprient et des conditions même de ces migrations.

Dès lors, en tenant compte de la fécondité de la notion de « circulation des savoirs » et de la pluralité des problèmes épistémologiques qu'elle permet de poser (en l'occurrence, les problèmes de la nature des savoirs, de leurs fonctionnements socio-institutionnels et scientifiques, et des valeurs qui leur sont assignées), il est utile de décrire les pratiques actuelles de formation, à voir si l'intégration des savoirs, envisagés comme des élaborations scientifiques relativement stables et raisonnablement opératoires, s'y ancre déjà et, si oui, de quelle(s) façon(s) et avec quel(s) impact(s) sur les fonctionnements tant disciplinaires que professionnels de la didactique du français. En complémentarité avec cette première visée descriptive, si l'entrée des futurs enseignants dans la profession est proportionnelle à l'appropriation des savoirs sur/pour l'enseignement, il est tout aussi crucial de comprendre les stratégies d'appropriation, par ces futurs enseignants, des savoirs médiés, transposés et/ou vulgarisés par les discours de formation.

Cette visée à la fois descriptive compréhensive est doublement intéressante : d'un côté, elle permet d'appréhender la formation des enseignants, dans sa forme « universitarisée », comme étant indissociable du travail sur les savoirs dans le sens de leur appropriation et de leur usage dans le développement des compétences professionnelles ; de l'autre, elle amène à aborder les savoirs, sous un angle pragmatiste, comme des outils de *pensée en acte*, permettant aux futurs enseignants d'« entrer » dans la discipline de formation et de réfléchir *durant, sur et à partir de* situations professionnelles réelles, observées, vécues ou rencontrées dans leurs parcours de formation.

5. Remarques conclusives

C'est dans la perspective de toutes ces différentes réélaborations conceptuelles de la question de la « fabrique » des savoirs que s'inscrit le champ actuel des didactiques des disciplines. Ce texte de cadrage, qui propose une brève réflexion théorique sur les processus de « fabrique » des savoirs, ne fait que rappeler la nécessité d'une élaboration commune du champ, en invitant à de réflexions didactiques sur des territoires disciplinaires propres et/ou partagés. Si le concept de transposition occupe une place prépondérante dans les recherches, différents modèles théoriques sont donc invoqués pour observer, décrire, expliciter et penser, de manière opératoire, les processus de transposition des « savoirs à enseigner » et des « savoirs enseignés », ou encore pour analyser les relations, tensions et/ou distorsions entre *prescriptions institutionnelles* et *théories de référence*, entre *finalités affichées* et *objets d'enseignement*, entre *curriculums* et *pratiques de classe observées*, entre *recherches* et *formations*. Comme la transposition didactique est repensée ici au-delà de la simple centration sur les savoirs, cela rend possible une mise en question des disciplines scolaires et/ou de formation, tant dans leurs histoires et évolutions que dans le fonctionnement ordinaire des classes.

Cette dialectique du *diachronique* et du *synchronique* n'est-elle pas enfin au cœur du numéro inaugural de la revue *Didactiques & Disciplines* ? L'appel à contribution a suscité des discussions qui forment une mosaïque de réponses aux réflexions sollicitées et aux questionnements posés, que nous pouvons analyser comme reflet de la plasticité de la question de la « fabrique » des savoirs. Bien qu'ils n'épuisent pas l'empan des enrichissements qui pourront être apportées à la question de la « fabrique » des savoirs, les textes qui suivent présentent, quels que soient les savoirs disciplinaires abordés, quels que soient les positionnements des auteurs par rapport à ces savoirs, et quels que soient les contextes institutionnels considérés, des propositions riches et plurielles qui ne font que confirmer la complexité irréductible des liens entre didactiques et disciplines.

Références bibliographiques

- Astolfi, J.-P. (2008). *La Saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris : ESF.
- Audigier, F. (1986). Des multiples dimensions de la réflexion didactique. Dans *Rencontre nationale sur la didactique de l'histoire et de la géographie*.
- Audigier, F. et Tutiaux-Guillon, N. (2008). *Compétences et contenus. Les curriculums en question*. Bruxelles : De Boeck.
- Audigier, F. (2012). « Les Éducation à... » : Quels significations et enjeux théoriques et pratiques ? Esquisse d'une analyse. *Recherches en didactiques*, 13(1), 25-38.
- Bishop, M.-F. (2013). Une question d'actualité : la formation des enseignants. *Le français aujourd'hui*, 181, 175-180.
- Blanchet, P. et Chardenet, P. (dir.), (2013 [première édition 2011]). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des Archives contemporaines.

- Bourdoncle, R. (2007). Universitarisation, *Recherche et formation*, 54, 135-149
- Carlier, G., De Kesel, M., Dufays, J.-L. et Wiame, B. (dir.) (2012). *Progression et transversalité. Comment (mieux) articuler les apprentissages dans les disciplines scolaires*. Presses universitaires de Louvain : Louvain-la-Neuve (Belgique).
- 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. (2005). En quoi une culture peut-elle être scolaire ? dans Jacquet-Francillon F. et Kambouchner D. (dir.), *La crise de la culture scolaire* (pp. 77-85), Paris : PUF.
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné* (2^e éd. Revue et aug.). Grenoble : La Pensée Sauvage
- Chevallard, Y. (2010). La didactique, dites-vous?, *Éducation & Didactique*, 4, 139-147
- Daunay, B. (2010). Contenus et disciplines. Communication inaugurale du programme de recherche au séminaire de Théodile du 1er octobre 2010.
- Daunay, B. et Reuter, Y. (2013). Penser et problématiser les contenus disciplinaires : un enjeu fondamental pour les didactiques (pp.21-34). Dans B. Daunay, Y. Reuter et A. Thépaut (dir.). *Les contenus disciplinaires. Approches comparatistes*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Daunay, B., Fluckiger, C. et Hassan, R. (dir.) (2015). *Les contenus d'enseignement et d'apprentissage. Approches didactiques*. Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Daunay, B. (2017). Didactique du français et didactiques des disciplines : une interdisciplinarité contrainte. Dans A. Reguigui, H. El Amrani et H. Bendahmane. *Pluridisciplinarité en sciences humaines. Hommage à Leila Messaoudi* (pp. 189-204). Ontario : Série monographique en sciences humaines.
- De Kesel, M., Dufays, J.-L. et Meurant, A. (dir.) (2011). *Le curriculum en questions. La progression et les ruptures des apprentissages disciplinaires de la maternelle à l'université*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Denizot, N. et Ronveaux, C. (2019). Scolarisation et transposition. Constructions de points de vue notionnels et méthodologiques. Conférence d'introduction au 14e colloque de l'AIRDF, Lyon (France), 27-29 aout 2019.
- Denizot, N. (2019). La culture scolaire : un concept didactique ? Dans S. Aeby Daghe et al., *Didactique du français et construction d'une discipline scientifique. Dialogues avec Bernard Schneuwly* (pp. 53-66). Genève : Presses universitaires du Septentrion, coll. « Éducation et didactique »
- Denizot, N. (2021a). Transposition, scolarisation et culture scolaire : la question de la construction des savoirs scolaires. *Pratiques*, 189-190
- Denizot, N. (2021b). *La culture scolaire : perspectives didactiques*. Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.
- Dezutter, O. et Pastré, P. (2008). Didactiques des disciplines scolaires et didactique professionnelle : de l'émergence à l'institutionnalisation, histoires croisées. Dans Y. Lenoir et P. Pastré (dir.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat* (pp. 269-284). Octarès.
- Dorier, J.-L., Leutenegger, F., et Schneuwly, B. (dir.). (2013). *Didactique en construction – Construction des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.

- Elalouf, M.-L., Robert, A., Belhadjin, A. et Bishop, M.-F. (2012). *Les didactiques en question(s). État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Forquin, J.-C. (1996). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques* (2e édition). Paris/Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : PUR.
- Gasparini, R. (1998). La discipline à l'école : une interprétation sociologique des modalités d'imposition de l'ordre scolaire moderne. Thèse de doctorat non publiée. Lyon : Université Lumière- Lyon 2. Faculté d'anthropologie et de sociologie.
- Germain, C., (2000), Didactique du français et épistémologie : de la nécessité d'explicitier ses présupposés, dans Marquilló-Larruy, M. (dir.), *Questions d'épistémologie en didactique du français*, DFLM/Cahiers du FORELL, MSHS, Poitiers, 297-300.
- Gruson, B. (2019). *L'action conjointe en didactique des langues. Élaborations conceptuelles et méthodologiques*. PUR.
- Halté, J.-F. (1998). L'espace didactique et la transposition. *Pratiques*, 97-98, 171-192
- Harlé, I. (2009). *La fabrique des savoirs scolaires*, La Dispute, col. « L'enjeu scolaire ».
- Harle, H. (2021). *Penser le curriculum scolaire. Le regard croisé de la sociologie, des didactiques et de l'histoire*. Grenoble : Presses Universitaires Grenoble
- Hasni, A. (2000). Penser les disciplines de formation à l'enseignement primaire, c'est d'abord penser les disciplines scolaires. *Éducation et Francophonie*, Volume XXVIII, 2, 100-120
- Hasni, A., Lenoir, Y. et Lebeaume, J. (2006). *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire : dans le contexte des réformes par compétences*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec
- Hofstetter, R. et Schneuwly, B. (dir.) (1998/2001). *Le pari des sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck (Série Raisons éducatives, A, Section des Sciences de l'éducation).
- Hofstetter, R. et Schneuwly, B. (1998/2001). Sciences de l'éducation entre champs disciplinaires et champs professionnels. Dans R. Hofstetter et B. Schneuwly, (dir.). *Le pari des sciences de l'éducation* (pp. 7-25). Bruxelles : De Boeck (Série Raisons éducatives, A, Section des Sciences de l'éducation).
- Hofstetter, R. et Schneuwly, B. (dir.) (2007). *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Fin du 19e - première moitié du 20e siècle*. Berne : Peter Lang.
- Hofstetter, R. et Schneuwly, B. (2009). Introduction. Savoirs en (trans) formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation. Dans, R. Hofstetter et B. Schneuwly (dir.), *Transformations des savoirs de référence des formations aux professions enseignantes* (pp. 7-40). Bruxelles : De Boeck
- Hofstetter, R. et Schneuwly, B. (2014). Disciplinarisation et discipline consubstantiellement liées. Deux exemples prototypiques sous la loupe : Les sciences de l'éducation et les didactiques des disciplines. Dans B. Engler (dir.), *Disziplin - discipline* (pp. 27-46). Fribourg : Academic Press.
- Hofstetter, R. et Schneuwly, B. (2019). Du concert des disciplines scolaires à l'interdisciplinarité. Fonctions et contradictions. *Didactiques en pratique*, 5, 49-58
- Johsua, S. et Dupin, J.-J. (1993) *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Jonnaert, P. et Laurin, S. (dir.) (2001). *Les didactiques des disciplines. Un débat contemporain*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Lahire, B. (2008). La forme scolaire dans tous ses états. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(2), 229-258
- Lebeaume, J., Martinand, J.-L. et Reuter, Y. (2007). Contenus, didactiques, disciplines, formation. *Recherche et formation*, 55, 107-117
- Lenoir, Y. (2020). Didactique: une approche sociohistorique du concept. *Didactique*, 1(1), 12-39.
- Ligozat, F. et Coquidé, M. et Gérard, S. (2014). Didactiques et/ou Didactique ? D'une question polémique à la construction d'un espace de problématisation scientifique. Présentation du dossier thématique. *Éducation et didactique*, 8-1, 10-11.
- Ligozat, F. (2016), Didactique comparée : quels enjeux pour la construction d'un champ de recherches en didactique ? Une étude de cas en classe de français. Dans Y. Matheron et al. (dir.). *Enjeux et débats en didactique des mathématiques* (pp. 277-310), Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Margaret, B., Defays, J.-M. et Meunier, D. (dir.), (2014). La transposition en didactique du FLE et du FLS. *Recherches et applications - Le français dans le monde*, 55. Paris : Clé International.
- Martinand, J.-L. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques. *Les Sciences de l'éducation, Pour l'ère nouvelle*, 2, 23-29.
- Mercier, A., Schubauer-Leoni, M.-L., et Sensevy, G. (dir.) (2002). Vers une didactique comparée. *Revue française de pédagogie*, 141, 5-16.
- Mercier, A. (2002). La transposition des objets d'enseignement et la définition de l'espace didactique, en mathématiques. *Revue Française de Pédagogie*, 141, 135-171
- Mercier, A. (2017). Questions comparatistes sur les analyses didactiques des situations d'enseignement et d'apprentissage de divers savoirs. *Recherches en éducation*, 29
- Pagoni, M. (dir.), 2014, *École(s) et culture(s). Savoirs scolaires, pratiques sociales et significations*. Berne, Suisse : Peter Lang.
- Peretti, I. et Dias-Chiaruttini, (dir.) (2020). Diversité des questionnements didactiques. *Recherches en didactiques. Les cahiers de Théodile*, 29 (3). Lille : Université de Lille.
- Perrenoud, P. (1997). Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école. *Pédagogie collégiale*, 10 (3), 5-16.
- Petitjean, A. (1998) La transposition didactique en français. *Pratiques*, 97-98, 7-34.
- Puren, C. (2003). Pour une didactique comparée des langues-cultures. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 129 (1), 121-126.
- Reuter Y. (2004). Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. *Pratiques*, 121-122, 9-17.
- Reuter Y. et Lahanier-Reuter, D. (2004/2007). L'analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique. Communication au 9e colloque de l'AIRDF, Québec, août 2004, reprise dans E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard, et N. Sorin (dir.). *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (p. 27-42). Québec : Presses de l'université Laval.
- Reuter, Y. (2013). Didactiques et disciplines : les raisons d'un pluriel et les recherches en cours., Communication à la journée ARCD, *Didactique et/ou Didactiques ? D'une question polémique à la construction d'un espace de problématisation*, le 10 juin 2013.

- Reuter, Y. (2014). Didactiques et disciplines : une relation structurelle. *Éducation et didactique*, 8-1, 53-64.
- Reuter, Y. (2019). Un débat fondamental pour les didactiques : la construction de la notion de discipline scolaire. Dans S.Aeby Daghé et al., (dir.). *Didactique du français et construction d'une discipline scientifique. Dialogues avec Bernard Schneuwly* (pp. 69-82). Genève : Presses universitaires du Septentrion, coll. « Éducation et didactique »
- Rey, B. (2007). Autour du mot « contenu ». *Recherche et formation*, 55, 119-133.
- Ronveaux, C. et Schneuwly, B (2007). Approches de l'objet enseigné. Quelques prolégomènes à une recherche didactique et illustration par de premiers résultats. *Éducation et didactique*, 1-1, 55-72.
- Ronveaux, C. et Schneuwly, B. (dir.) (2018). *Lire des textes réputés littéraires : disciplinaton et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande* (ThéoCrit). Bern : Peter Lang.
- Sensevy, G., et Mercier, A. (dir.). (2007). *Agir ensemble : L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. PUR
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- Schneuwly, B., (1995). De l'utilité de la « transposition didactique ». Dans J.-L. Chiss, J. David et Y. Reuter, *Didactique du français* (pp. 47-62). Paris : Nathan.
- Schneuwly, B. et Hofstetter, R. (2006). Les didactiques des disciplines : entre logiques disciplinaire et professionnelle Réflexions à partir de l'histoire de la formation des enseignants du secondaire à Genève. *VSH-Bulletin* Nr. 1
- Schneuwly, B. (2014). Didactique : construction d'un champ disciplinaire. *Éducation et didactique*, 8-1, 13-22.
- Schneuwly, B. (2012). Didactique des disciplines et profession des enseignants : transformations récentes d'un duo ancien de la professionnalisation. Dans M. Mellouki et B. Wentzel (dir.), *Que faut-il penser de la professionnalisation de la formation des enseignants aujourd'hui ?* (pp. 29-52). Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- Schneuwly, B. et Hofstetter, R (2017). Forme scolaire, un concept trop séduisant ?. Dans A. Dias Chiaruttini et C. Cohen-Azria (dir.), *Théories-didactiques de la lecture et de l'écriture* (pp. 153-167). Villeneuve-d'Ascq : PUS.
- Schneuwly, B. (2019). La didactique disciplinaire. Moteurs de son développement, concepts fondateurs, comparaison de deux cultures. Dans Actes du 4e colloque de didactiques disciplinaires (pp. 19-29). Swissuniversities.
- Schneuwly, B. (2020). « Didactique » ?, *Didactique*, 1(1), 40-60.
- Schneuwly, B. et Ronveaux, C. (dir.) (2021). Une approche instrumentale de la transposition didactique. *Pratiques*, 189-190
- Schneuwly, B. (à paraître). De quelques concepts utiles pour la recherche en didactique : transposition, sédimentation, disciplinaton, enseignement. Dans A. El Gousairi et M. Bouchekourte (dir.). *La discipline « français » en question(s) : contenus disciplinaires, contextes institutionnels et progression(s) curriculaire(s)*. Namur : Presses Universitaires de Namur.

- Sensevy, G. et Ligozat, F. (2017). Didactique comparée et générale. Dans A. Van Zanten et P. Rayou (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 173-176). Presses universitaires de France.
- Thevenaz-Christen, T. (2004). La discipline scolaire sous les feux de la rampe. *La Lettre de l'AIRDF*, 35, 22-25.
- Thevenaz-Christen, T., Schneuwly, B., Soussi, A., Ronveaux, C., Aeby Daghe, S., Jacquin, M., Leopoldoff, I., Sales Cordeiro, G., et Wirthner, M. (2011). Progression : un concept fondateur de la didactique. L'exemple de la lecture à travers l'école obligatoire. Dans B. Daunay, Y. Reuter et B. Schneuwly (dir.). *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (pp. 85-115). Presses universitaires de Namur.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*, Paris : Honoré Champion.
- Vincent, G., Lahire, B. et Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. Dans G. Vincent (dir.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (pp.11-48). Lyon : Presses universitaires de Lyon
- Vincent, G., Courtebras, B., et Reuter, Y. (2012). La forme scolaire : débats et mises au point. Second entretien de G. Vincent avec B. Courtebras et Y. Reuter. *Recherches en didactiques*, 14(2), 127-143.