

ÉTUDES SUR L'ÉDUCATION

Les contenus d'enseignement et d'apprentissage

Approches didactiques

Sous la direction de
Bertrand Daunay, Cédric Fluckiger
et Rouba Hassan

UNI-GE FPSE



1071872916

PRESSES UNIVERSITAIRES DE BORDEAUX

Les contenus d'enseignement et d'apprentissages. Réflexions sur les spécificités de l'approche de Théodile-CIREL

Yves Reuter¹

Deux axes principaux organisent ce chapitre² : les principes qui définissent l'approche de Théodile-CIREL sur la question des contenus d'enseignement et d'apprentissages ; les connaissances engendrées et les pistes ouvertes par cette approche. Je souhaite de surcroît explorer non seulement les intérêts mais aussi les limites du travail que nous avons effectué, la dimension autocritique constituant une composante essentielle des démarches menées au sein de notre équipe de recherche. Complémentairement, en fonction de mes propres recherches, j'essaierai d'apporter ma pierre à l'édifice commun.

Afin de réaliser ce projet, je m'appuie sur différentes catégories de documents qui attestent de l'investissement de notre équipe sur ces questions :

- les trois programmes de travail, explicitement consacrés aux contenus, que Théodile-CIREL a initiés ou assumés : le deuxième colloque international de l'ARCD, *Les contenus disciplinaires*, qui s'est tenu à l'université de Lille 3 du 20 au 22 janvier 2011 et qui a donné lieu à un ouvrage (Daunay, Reuter, Thépaut, dir. 2012) ; le séminaire mensuel de l'équipe, « Contenus et disciplines » (de septembre 2010 à juin 2013) ; le séminaire 2010-2011 de la Maison Européenne des Sciences de l'Homme et de la Société Lille-Nord de France : « La construction des contenus d'enseignement et de formation »³ ;

¹ Professeur, université Lille 3, membre de Théodile-CIREL, fondateur de Théodile.

² Il s'agit d'une version entièrement remaniée de ma conférence du 5 octobre 2012 au sein du séminaire Théodile-CIREL.

³ Ces deux programmes ont été dirigés par Bertrand Daunay.

- la recherche sur la conscience disciplinaire à la fin de l'école primaire dirigée par Cora Cohen-Azria qui a abouti, elle aussi, à un ouvrage (Cohen-Azria, Lahanier-Reuter, Reuter, dir. 2013) ;
- des mémoires de master 2, des thèses réalisées ou en cours, ainsi que des publications des membres de l'équipe dont les miennes.

Je tiens cependant à signaler deux problèmes qui accompagnent la rédaction de ce chapitre. J'ai en effet pris la décision de mentionner un certain nombre de communications qui se sont tenues lors du séminaire. Cela n'est pas sans susciter des questions quant à leur accessibilité ou quant à la dimension « interne » de ces références. En même temps, ces renvois m'ont paru indispensables. Non seulement par honnêteté ou pour étayer mon propos, mais surtout afin de ne pas occulter une partie de la genèse de savoirs en construction au sein d'un collectif de travail. Mais, et cela constitue le second problème à mes yeux, je n'ai pu citer tous les intervenants pour de multiples raisons. Je prie donc mes collègues de bien vouloir m'en excuser en les assurant que toutes les communications et discussions qui les ont accompagnées lors des séances du séminaire m'ont aidé à penser. Qu'ils en soient ici remerciés.

1. De quelques principes fondamentaux pour Théodile⁴

Je vais donc maintenant m'attacher à préciser comment la manière de penser les questions liées aux contenus s'articule avec les principes de fonctionnement que Théodile met en œuvre depuis sa création et ce qu'elle a, en conséquence, de spécifique.

1.1. Une centration continue et exigeante sur les contenus

La focalisation sur les contenus est une constante de Théodile – et non un retour aux sources – si on regarde la succession de ses « programmes/séminaires communs » et la plupart de ses recherches. De fait, notre équipe a toujours pris au sérieux la proposition de référence de Jean-Louis Martinand (1987 : 24) : « 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. »

⁴ J'emploie dans cette partie Théodile et non Théodile-CIREL, car les principes de fonctionnement exposés ici ont été mis en place très tôt (l'équipe Théodile a été fondée en 1991), bien avant son intégration au sein du laboratoire CIREL, en 2008.

Cela demeure vrai, et sans doute d'autant plus nécessaire dans la période actuelle, qu'une succession de thématiques dans l'air du temps⁵ a quelque peu minoré la question des contenus.

L'exigence mentionnée se situe de surcroît, et peut-être essentiellement, dans la volonté de ne pas en rester à ce qui pourrait devenir un slogan en tentant de mieux comprendre et construire ce que « contenus » signifie ou, dit sous une autre forme, quelles questions cela suscite et au sein de quelles problématiques la notion de « contenus » est susceptible de s'inscrire dans le champ des didactiques.

1.2. Une position autonomiste, ouverte et critique

Complémentairement, dans la manière de construire ses approches des contenus, le travail mené a pris place dans la perspective autonomiste, ouverte et critique, propre à Théodile.

Parler de *position autonomiste* signifie que Théodile considère les didactiques comme des disciplines de recherche au même titre que les autres et non comme des sous-disciplines, soit des disciplines dites mères, soit de disciplines dites contributoires (psychologie, sociologie...). Il n'existe donc, dans cette perspective, aucune raison de s'aligner sur d'autres disciplines de recherche et de se laisser entraîner vers des questionnements qui leur sont propres (et, en tant que tels, légitimes dans leur champ).

Parler de *position ouverte* signifie que, ce préalable ayant été posé, il est important de dialoguer avec les autres disciplines, avec les autres courants et avec les autres chercheurs. Ce dialogue se doit d'être fondé sur une lecture attentive et respectueuse de leurs écrits, et cela dans trois espaces : l'espace de sa propre didactique, l'espace des différentes didactiques et l'espace de confrontation entre disciplines de recherche, que ce soit sur le plan théorique et/ou sur le plan méthodologique. Cela signifie encore que cette ouverture s'accompagne nécessairement de rigueur dans les débats, le respect absolu qui a toujours accompagné les débats au sein de Théodile ainsi qu'avec les autres chercheurs et les autres équipes devant s'accompagner d'un sérieux tout aussi absolu dans la discussion. Il me semble que l'histoire de Théodile en atteste, ainsi que les fonctionnements au sein des trois programmes menés sous sa gouverne, programmes au sein desquels sont intervenus des didacticiens du français, des mathématiques, des sciences, de l'histoire-géographie, de la technologie, de l'EPS, des « éducations à » et encore des collègues de

⁵ Voir, par exemple, le travail enseignant ou les gestes professionnels...

linguistique ou orientés vers la psychologie ou la sociologie... On est, de fait, à l'opposé d'un fonctionnement sectaire⁶...

Parler de *position critique* signifie que cette ouverture s'accompagne d'une vigilance critique, notamment par rapport aux thématiques dans l'air du temps ou aux courants se posant comme des références sur le terrain de l'éducation. Cela implique, par voie de conséquence, le retravail critique et la réélaboration, au sein de l'espace des didactiques, de ce qu'on estime intéressant pour leur réflexion, réélaboration accompagnée d'une recherche des limites des propositions avancées afin d'éviter de retomber dans une quelconque *doxa*.

Restent peut-être deux regrets dans le cadre que je viens de tracer. D'une part, le travail collectif a parfois avancé au risque de la juxtaposition et certaines différences internes à l'équipe gagneraient sans doute à être plus précisément construites et explicitées afin d'ouvrir encore plus le débat au sein des communautés de didacticiens. D'autre part, nous n'avons sans doute pas toujours suffisamment approfondi ce que notre appartenance à Théodile entraîne de spécifique par rapport aux autres approches dans le champ des didactiques. De fait, cette spécificité est toujours à (re)construire et à mettre en débat.

En tout cas, et cet ouvrage en témoigne, deux principes sont affirmés : débat interne et débat externe sont posés comme conditions de la pensée et aucune ligne n'est imposée, si ce n'est celle du refus des prépensés, des certitudes et de la répétition de ce qui tendrait alors à devenir un dogme.

1.3. Une position descriptive et compréhensive

Complémentairement, on peut parler d'une position *descriptive* et *compréhensive*. Celle-ci peut être comprise de la manière suivante.

La reconnaissance de la *dimension implicative* (Halté 1992, Martinand 1987...) ou de l'*horizon praxéologique* de la didactique (Reuter 2005) n'empêche pas, bien au contraire⁷, de poser comme priorité le travail exigeant de description et de compréhension, en refusant donc tout rôle prescriptif par rapport aux pratiques et toute soumission aux prescriptions institutionnelles⁸. Cela me paraît constitutif du devoir de recherche.

6. Il serait d'ailleurs intéressant de comparer les références bibliographiques dans les travaux des didacticiens et dans ceux des chercheurs des autres disciplines et, peut-être, les références dans les écrits des membres de Théodile et dans ceux des membres d'autres laboratoires, afin de voir si l'accusation de sectarisme parfois proférée n'est pas de l'ordre de la projection.

7. Afin de ne pas confondre cette dimension implicative avec ce qui serait de l'ordre de la conviction.

8. Ce qui n'empêche nullement la construction et l'exploration des possibles en matière d'intervention.

1.4. Un appui constant sur les deux piliers des recherches : les concepts et les données

À ces premières dimensions, j'ajouterai l'appui constant sur les deux piliers fondamentaux de la recherche que constituent le travail conceptuel et le travail empirique.

Sur le plan théorique, un certain nombre de concepts ont été privilégiés : *discipline, configuration disciplinaire, conscience disciplinaire* ou encore *espaces* (de prescriptions, de recommandations, de représentations, de pratiques...) qui ont montré leur intérêt heuristique et conforté le travail de Théodile sur ces questions (Reuter, dir. 2007/2013). D'autres concepts ont été sollicités à plusieurs reprises : *situation, contrat didactique, milieu* ou encore *transposition didactique*. En revanche, d'autres concepts ont été moins utilisés, ce qui mériterait une réflexion approfondie. De surcroît, la confrontation entre concepts demeure limitée : leur congruence ou non-congruence reste insuffisamment explorée ainsi que le lecteur pourra s'en rendre compte. C'est là un manque indéniable aussi bien de cet ouvrage que de nombreux travaux en didactiques.

Le plan empirique a fait l'objet d'investigations riches et diversifiées ainsi que le manifestent les multiples documents accompagnant les contributions au sein du séminaire et auxquels font référence les chapitres de cet ouvrage : instructions officielles, extraits de manuels scolaires, entretiens, questionnaires, productions d'élèves... C'est d'ailleurs une des fiertés et sans nul doute une des marques de fabrique de Théodile que cette confrontation systématique aux données, leur exploration approfondie et leur mise en tension avec les cadres théoriques convoqués⁹, confrontation qui évite la reproduction apologétique de discours « officiels » que l'on peut rencontrer dans certains laboratoires.

Cela s'accompagne d'une réflexion constante sur les questions méthodologiques. Dans cette perspective, je pense notamment¹⁰ aux interrogations récurrentes menées par Dominique Lahanier-Reuter, portant notamment sur le statut des enquêtés¹¹, sur le choix des échelles, sur la manière de considérer les réponses atypiques en évitant, par exemple, de confondre réponses et

⁹ Comme en attestent d'ailleurs les thèses ainsi que les mémoires de master 1 et 2 encadrés au sein de l'équipe.

¹⁰ Outre le séminaire international sur les méthodes de recherche en didactiques et les ouvrages qui en sont issus : Perrin-Glorian et Reuter, dir. (2006), Lahanier-Reuter et Roditi, dir. (2007), Cohen-Azria et Sayac, dir. (2009).

¹¹ Enfants ? Élèves ? Sujets didactiques ?

élèves atypiques¹² ou encore sur la différence entre réponses rares et réponses absentes¹³ qui délimitent les configurations possibles ou impossibles des contenus et/ou des disciplines...

1.5. Explorer de manière moins conventionnelle des questions peu traitées

À cet ensemble s'articule la volonté d'explorer des questions cruciales des didactiques par d'autres voies que celles qui sont les plus fréquentées et qui, à la longue, préforment les cheminements et figent en *doxa* des concepts qui constituaient pourtant à l'origine des outils heuristiques particulièrement intéressants.

Il en est ainsi, à mon sens, du concept, pourtant particulièrement fécond, de *transposition didactique* qui amène à penser la question des sources en occultant, entre autres, celle de la diversité des élaborations historico-institutionnelles et de leurs déterminants. Ainsi, par exemple, le travail de Carion (2012) sur la question des traites négrières analyse l'absence de cette thématique dans les manuels avant 1945 et montre comment, à partir de 2000, les programmes ont été adaptés pour les départements d'outre-mer :

Dans la partie I (les XVII^e et XVIII^e siècles), on ajoute un développement sur les îles à sucre et la traite au XVIII^e siècle pour Guadeloupe – Guyane – Martinique.

Dans la partie III (l'Europe et son expansion au XIX^e siècle), on ajoute une étude de l'économie et de la société coloniales en insistant sur l'esclavage et son abolition pour Guadeloupe – Guyane – Martinique et Réunion. (Bulletin officiel, n° 8, 24 février 2000, cité par Carion 2012 : 25).

Cela a pu amener aussi à penser les transformations postulées des savoirs dits savants en occultant la question de la construction du monde et du langage en maternelle et à l'école primaire. Cela explique, au moins en partie, la discrétion de certains disciples de Chevillard par rapport à ces terrains scolaires, pourtant fondamentaux, dans tous les sens du terme. Cela tend aussi à évacuer

¹² Dans la mesure notamment où les situations de recherche auxquelles sont confrontés les élèves sont telles que, par exemple, une réponse non typique peut renvoyer à du discours rarement exprimé mais partagé par les autres enquêtés...

¹³ Voir notamment Lahanier-Reuter, 2011 ; Delcambre Isabelle, Lahanier-Reuter Dominique, 2012, « Reconstruire des contenus selon les espaces didactiques », Communication au séminaire Théodile-CIREL, 9 mars ; Hassan et Lahanier-Reuter (2013) et Lahanier-Reuter dans cet ouvrage.

les questions posées par Daniel Bart¹⁴ (cf. aussi la contribution de Bart et Fluckiger dans l'ouvrage) sur le formatage des contenus par l'évaluation.

2. Les pistes ouvertes

J'en viens maintenant à ce que je retiens comme principales questions explorées et aux modalités de leur investigation qui constituent, tout autant, les spécificités de Théodile-CIREL. J'en retiendrai ici cinq qui me paraissent essentielles : les définitions des contenus, leurs catégorisations possibles, leurs modalités de fonctionnement, les relations contenus/disciplines et les difficultés à dire les contenus.

2.1. Définir les contenus

Qu'est-ce qu'un contenu ? En posant *cette question en ces termes*, et en usant de manière conséquente du couple contenu/contenant comme outil heuristique, Théodile-CIREL manifeste au minimum cinq spécificités :

- poser que ce qui est en jeu dans l'enseignement et dans les apprentissages ne saurait se réduire à des savoirs¹⁵ ;
- poser qu'un contenu n'a rien d'évident ;
- poser qu'un contenu n'est pas uniquement, simplement, mécaniquement, « abstrait », *i.e.* qu'il est incarné, formaté et/ou construit par des pratiques d'enseignement et d'apprentissages, par des pratiques langagières, par des modalités organisationnelles... ;
- distinguer, ou du moins se donner la possibilité de distinguer, contenus d'enseignement, contenus d'apprentissages, contenus d'évaluation ;
- reconnaître que les élèves peuvent aussi « amener » certains contenus
 - ce qu'a bien souligné Anne-Marie Jovenet¹⁶ en référence à la pédagogie Freinet¹⁷ – ou que des événements peuvent être constitués en contenus au sein des interactions et des situations (voir, dans cet ouvrage, Delcambre, Hassan ou Souplet).

¹⁴. Bart Daniel, 2011a, « Les contenus et les disciplines scolaires à l'épreuve des évaluations internationales : l'exemple des mathématiques dans PISA », Communication au séminaire Théodile-CIREL, 7 mai ; Bart Daniel, 2011b, « La construction conceptuelle et méthodologique de l'enquête PISA. Quels effets sur les contenus enseignés ? L'exemple des mathématiques », Communication au séminaire de la MESH, 10 mai.

¹⁵. Ce qui me paraît être une position curieuse, voire absurde...

¹⁶. Jovenet Anne-Marie, 2011, « Construction, transmission, élaboration de contenus... à partir de la vie de l'élève : un exemple en pédagogie Freinet », Communication au séminaire Théodile-CIREL, 7 octobre. Voir aussi sa contribution dans cet ouvrage.

¹⁷. Ce qui devrait attirer notre attention sur le fait qu'on ne raisonne bien souvent en didactiques que par rapport aux fonctionnements pédagogiques « classiques ».

À cela, il convient d'ajouter ce qui constitue sans nul doute une autre spécificité de Théodile-CIREL, non négligeable à l'heure actuelle dans le champ des didactiques : la recherche de définitions claires, qui soient de véritables définitions de travail, c'est-à-dire ouvrant au travail et le rendant possible dans un espace donné (ici encore à la différence d'une « ligne juste » qui arrêterait le travail d'élaboration). Plusieurs définitions ont cependant été proposées et mises en débat dans le séminaire. Par exemple, Antoine Thépaut¹⁸ a rappelé la définition de Jacqueline Marsenach et Chantal Amade-Escot (1993) : « les conditions que l'élève doit intégrer pour transformer ses actions ». Ou encore Bertrand Daunay, dans sa synthèse du 8 juin 2012¹⁹, a proposé : « ce dont un système didactique peut susciter l'appropriation par les apprenants du fait d'un enseignement²⁰ ». Mais, de ce point de vue, cet ouvrage demeure en deçà de notre projet de connaissance et de nos exigences en acceptant, ici aussi, une relative juxtaposition. C'est-à-dire en n'explorant pas plus avant pour quelles raisons telle ou telle didactique, à tel ou tel moment de son histoire, a privilégié telle ou telle définition et en n'analysant pas suffisamment les zones de compatibilité et d'incompatibilité entre les différentes définitions existantes, ce qui implique de ne pas vouloir aboutir trop rapidement, voire « définitivement », à une définition qui serait valable pour toutes les didactiques.

Je dirai encore qu'il est urgent de mieux investiguer certaines dimensions soulignées par Anne-Marie Jovenet, dans une optique psychanalytique (mais qui auraient pu tout aussi bien l'être dans une optique sociologique), concernant ce qui se joue d'inconscient dans les contenus, les rapports aux contenus et les interactions qui les structurent. Cela pourrait d'ailleurs amener à penser autrement la question des frontières entre éducation formelle et éducation informelle et à réinterroger le fonctionnement des disciplines (et leurs articulations *internes* entre formel et informel, conscient et inconscient...). Cela m'a en tout cas amené à proposer la catégorie de *vécu disciplinaire* pour désigner la manière dont les élèves vivent et ressentent les différentes disciplines et ce qu'ils en gardent comme traces sur le plan émotionnel, ce qui nous permet d'explorer de manière plus précise les relations entre disciplines et décrochage ou violence scolaires²¹.

18. Thépaut Antoine, 2010, « Contenus et disciplines : le cas de l'éducation physique et sportive », Communication au séminaire Théodile-CIREL, 3 décembre. Voir aussi sa contribution dans cet ouvrage.

19. Daunay Bertrand, 2012, « Éléments de synthèse », Communication au Séminaire Théodile-CIREL, 8 juin.

20. Voir aussi ses commentaires sur cette définition dans le chapitre initial de cet ouvrage.

21. Dans le cadre d'une recherche soutenue par un organisme de travail social : *La Sauvegarde du Nord* (Reuter 2013 et 2014).

2.2. Construire des catégories de contenus

Sur la question des catégories de contenus, on retrouve la position constante de Théodile-CIREL qui consiste à ne pas les restreindre aux savoirs²². À cela s'articule une autre spécificité (voir notamment les communications de Delcambre et Lahanier-Reuter²³), celle de réfléchir aux typologies possibles²⁴ (outre celle, remarquable, proposée par Chevallard 1985/1991²⁵), pertinentes pour les didactiques.

Il me semble en tout cas que ces programmes de recherche ont réellement permis d'ouvrir l'éventail des contenus habituellement considérés : savoirs, savoir-faire, valeurs²⁶, rapports à... en ajoutant les choix ou le doute liés aux « éducation à » (voir Audigier 2012 ; les communications de Tutiaux-Guillon²⁷, de Simonneaux²⁸...), les dispositifs, techniques ou exercices (débat, dissertation²⁹...), les « gestes sociaux » (Cohen-Azria 2013) ou encore les pratiques langagières, disciplinaires et scolaires.

Ils ont aussi permis d'ouvrir l'éventail des typologies possibles³⁰ en relation aux questions posées :

- contenus disciplinaires/pédagogiques/scolaires³¹ ;
- contenus à enseigner/enseignés/appris/évalués (en insistant sur le fait que certains fonctionnements des systèmes didactiques peuvent s'aveugler sur la non-coïncidence de ces catégories de contenus) ;

²². Cela explique d'ailleurs, au moins en partie, pourquoi le concept de transposition didactique, quels que soient ses intérêts, ne saurait être le pilier de notre conception des didactiques.

²³. Delcambre Isabelle, Lahanier-Reuter Dominique, 2012, « Reconstruire des contenus selon les espaces didactiques », Communication au séminaire Théodile-CIREL, 9 mars.

²⁴. Ainsi qu'aux principes qui les fondent et aux problèmes que leur mise en œuvre suscite.

²⁵. Sur les savoirs disciplinaires, paradisciplinaires et protodisciplinaires.

²⁶. Valeurs et attitudes sociales, tels modalités d'exercice du pouvoir, respect ou non de l'ordre établi...

²⁷. Tutiaux-Guillon Nicole, 2010, « Éducation au développement durable et histoire-géographie : "éducation à" et discipline scolaire », Communication au séminaire Théodile-CIREL, 5 novembre. Voir aussi sa contribution dans cet ouvrage.

²⁸. Simonneaux Jean, 2012, « Les configurations didactiques des Questions Socialement Vives », Communication au séminaire Théodile-CIREL, 3 février.

²⁹. Voir les contributions d'Audrey Destailleur et de Nathalie Denizot dans cet ouvrage.

³⁰. Ici encore, à l'opposé d'une ligne « unique ». Voir aussi, outre les typologies qui suivent, la tripartition de Daunay et Delcambre (2007) entre savoirs disciplinaires, épisciplinaires et protodisciplinaires et celles proposées dans cet ouvrage par Cohen-Azria et Dias-Chiaruttini en fonction des relations école-musées, de leurs relations et des acteurs qui construisent, d'une manière ou d'une autre, ces contenus.

³¹. Ces typologies peuvent désigner des catégories exclusives ou non : le débat comme genre disciplinaire, pédagogique, scolaire...

- contenus anciens, récents, nouveaux, à venir... dans le système didactique ;
- contenus sollicités /ignorés/refusés... au sein des interactions ;
- contenus stabilisés dans l'espace de la classe/intermédiaires (pour avancer)/délaiés ;
- contenus stables /en débat au sein de la discipline scolaire ;
- contenus prévus/non prévus ;
- contenus impliquants /non impliquants ;
- contenus dotés d'une valeur institutionnelle/cognitive/affective/sociale ;
- contenus licites/illicites³²...

Mais, ici encore, la réflexion demeure insuffisamment affinée, comme le lecteur a pu sans doute s'en rendre compte, sur trois points au moins : la définition des différentes catégories que nous avons distinguées comme si leur dénomination suffisait et comme si l'effort définitionnel ne devait porter que sur la catégorie de contenu elle-même et non sur ses constituants ; la discussion et la formalisation de la liste des contenus³³ ; les distinctions portant sur le statut légal des contenus³⁴...

2.3. Préciser les modes de fonctionnement des contenus

Je conviens ici que ma distinction tient plus à des raisons d'exposition qu'à des raisons théoriques : il est en effet difficile de séparer la question des modes de fonctionnement ou des traits structurels des contenus des questions de définition ou de catégorisation que je viens d'évoquer. Je soulignerai en tout cas quatre éléments liés aux programmes mentionnés précédemment ou à des cheminements personnels : le paradoxe des modes d'existence des contenus, les modes d'organisation des contenus, leur intrication et leurs tensions.

2.3.1. Le paradoxe des modes d'existence des contenus

Un contenu n'existe en effet qu'en tant qu'il est matérialisé, incarné, formaté. Il existe ainsi *via* :

- des espaces (de prescription, de recommandations, de pratiques, de représentations...);

³². Les modes de tricherie, par exemple, en tant que manières de faire disciplinaires.

³³. Par exemple au regard de contenus avancés par d'autres équipes : manière de dire, penser, agir ; problématisation...

³⁴. Voir les travaux importants sur cette question de Roger-François Gauthier (2011).

- des pratiques d'enseignement³⁵, d'apprentissages, d'évaluation...
- des pratiques et des modalités langagières ;
- des « rapports à » ;
- des modalités organisationnelles (disciplines, catégories des *Instructions Officielles*, des manuels des affiches dans la classe (Dufour, en cours), de l'enseignant, des élèves...) qui fonctionnent en système ou sur le mode de la juxtaposition (Brossard 1994 ; Reuter 2007...).

Cela m'a amené à poser un paradoxe qui suffirait, à lui-seul, à justifier le programme de recherche de Théodile-CIREL : un contenu n'existe que dans un contenant (il est sans cela condamné à « échapper³⁶ »). Mais, ce faisant, il existe sous des formes diverses, ce qui interroge l'unité-identité du contenu ou le lieu à partir duquel on peut constituer son unité-identité³⁷.

Cela engendre en tout cas de nouvelles questions : sur la distinction entre contenu et contenant dans le cas du débat (voir la communication de Destailleur³⁸) ou de la dissertation (Denizot³⁹) comme objet à enseigner (plan, discours distancié...) et comme médium d'enseignement (apprendre à problématiser, à réfléchir, à philosopher⁴⁰...) ; sur les diverses modalités d'actualisation et de formatage des contenus dans chacun des espaces sociaux et scolaires concernés ; sur les variations de ces modalités et leurs déterminants...

2.3.2. Les organisations de contenus

La question des organisations de contenus, notamment disciplinaires, demeure encore à approfondir. Par exemple, s'il est vrai que les différentes matières sont « découpées » (dans les *Instructions Officielles*, dans les manuels, dans les pratiques des professeurs, dans les évaluations locales ou

³⁵ Voir les réflexions de Monfroy (2013) sur l'« adaptation », notion très utilisée par les enseignants et qui ne recoupe qu'en partie celle de transposition.

³⁶ J'assume l'arrière-plan psychanalytique de cette formulation.

³⁷ Et c'est sans doute là un des principaux tours de force de Chevallard (sans aucune ironie de ma part) que d'avoir résolu à sa manière cette question sans l'avoir explicitement posée. Mais – et ici encore j'assume les connotations induites – ce qui a été refoulé ne cesse de faire retour...

³⁸ Destailleur Audrey, 2012, « Configuration disciplinaire des contenus dans le débat au cycle 3. Variations selon les espaces », Communication au séminaire Théodile-CIREL, 6 avril. Ainsi que sa contribution dans cet ouvrage. Sur le débat, voir aussi, Dias-Chiaruttini, 2010.

³⁹ Denizot Nathalie, 2011, « La dissertation : déclinaisons disciplinaires d'un genre scolaire. Analyse de discours d'enseignants », Communication au séminaire Théodile-CIREL, 2 décembre. Ainsi que sa contribution dans cet ouvrage.

⁴⁰ Reste à savoir si la dissertation a des contenus spécifiques...

nationales (Verfaillie-Menouar 2012), dans l'esprit des élèves..., elles le sont différemment selon les disciplines (Ordonez-Pichetti 2012 ; Yu 2012). Cela nécessiterait sans nul doute un programme de recherche complémentaire en didactique comparée. Il me paraît aussi important de comprendre les déterminants et les effets de ces découpages. Cela implique, ici encore, des analyses plus précises sur les questions des modalités d'organisation curriculaires (communication de Martinand⁴¹ ; Audigier, Tutiaux-Guillon, dir. 2008) ou de la plus ou moins grande cohérence au sein des programmes qui pourrait expliquer, selon Vargas⁴² (2011) certaines résistances des élèves. Mais la question des organisations de contenus passe encore à mon sens par l'exploration de deux dimensions importantes et trop souvent sous-estimées en didactiques :

- les modes de travail pédagogique comme organisateurs de contenus en regrettant qu'on n'ait sans doute pas assez pris en compte, les pédagogies dites alternatives⁴³...
- les exercices comme organisateurs de contenus (voir, ici encore, sur la dissertation, Denizot 2011 ou Denizot et Mabilon-Bonfils 2012).

2.3.3. L'intrication des contenus

Les contenus ne sont pas seulement matérialisés, ils sont aussi intriqués, ainsi que j'avais tenté de le formaliser dans un article antérieur (Reuter 2010 : 40). Ainsi, par exemple, effectuer un exercice de grammaire « classique », c'est mettre en œuvre des savoirs, mais aussi des savoir-faire (lire la consigne, analyser, effectuer la tâche demandée...), et encore des comportements (obéissance, sérieux dans l'effectuation...), un certain type de rapport au langage (distancié, réflexif...), voire des valeurs si on considère les contenus sémantiques des phrases ou des textes proposés... Je n'en donnerai ici qu'un seul exemple, certes ancien mais assez frappant⁴⁴. Il est extrait du manuel du *Cours préparatoire et élémentaire, De la langue Française*, paru en 1914 chez le Libraire-Éditeur Geldage à Paris et dont les auteurs sont M.-H. Bouillez et D. Lefebvre (« instituteurs du Nord »). Ce manuel propose à la page 110 une leçon sur « Les trois temps principaux » qui commence par l'« observation »

41. Martinand Jean-Louis, 2011, « Curriculum et didactique curriculaire », Communication au séminaire Théodile-CIREL, 1 avril.

42. Vargas Claude, 2011, « Transposition/recomposition/ reconfiguration. L'exemple de la grammaire scolaire », Communication au séminaire Théodile-CIREL, 4 mars.

43. Alors que l'intérêt porté aux pédagogies alternatives est sans doute une des spécificités de Théodile-CIREL dans le champ des didactiques.

44. On peut penser que les manuels actuels susciteront les mêmes commentaires dans quelques décennies...

de trois vignettes, la première représentant un enfant, la seconde un écolier et la troisième un soldat. La légende, sous ces trois vignettes, est la suivante⁴⁵ :

Passé – **Autrefois** *j'étais* petit, je jouais à la maison.

Présent – **Maintenant** *je suis* grand, *je viens* en classe.

Futur – **Plus tard** *je serai* soldat, *je servirai* ma patrie.

2.3.4. Les contenus en tension(s)

Les contenus sont encore instables, composites et en tension⁴⁶ ou, dit sous une autre forme, instables et composites parce qu'en tension(s) :

- tensions entre espaces (de prescriptions, de recommandations, de pratiques, de reconstruction...);
- tensions entre institutions (par exemple entre ministères ou encore entre lieux de construction des savoirs auxquels sont confrontés les élèves⁴⁷);
- tensions internes aux formalisations scolaires des contenus⁴⁸;
- tensions synchroniques ou diachroniques au sein de la discipline⁴⁹;
- tensions entre enseignement et évaluation⁵⁰;
- tensions entre enseignement et possibilités d'apprentissages;
- tensions dans la démarche même d'enseignement entre le su et le non-su⁵¹;
- tensions entre contenus posés comme initiaux (liés aux connaissances, représentations et pratiques du monde des élèves et/ou aux savoirs antérieurs – du cursus, du maître, des *Instructions Officielles*, de la tradition...), contenus considérés de référence (savoirs professionnels/experts/savants/ ultérieurs dans le cursus...), contenus et finalités visés (disciplinaires, scolaires, extrascolaires) avec des tensions internes à chacun de ces pôles...

⁴⁵. J'ai maintenu la typographie d'origine.

⁴⁶. Voir, ici encore, Reuter, 2010 : 42.

⁴⁷. Voir, dans cet ouvrage la contribution de Dias-Chiaruttini et Cohen-Azria, notamment sur les relations école-musées.

⁴⁸. Ainsi, par exemple la description est prise entre esthétiques réaliste et romantique ou considérée comme auxiliaire du récit tout en étant principalement étudiée sous forme d'extraits autonomisés.

⁴⁹. Ainsi, par exemple, la conception du texte comme écrit composé d'éléments principaux et secondaires (supprimables) pour le résumé et la conception du texte comme écrit composé d'éléments tous également essentiels pour le commentaire littéraire. Ou encore le carré posé comme différent du rectangle au début de la scolarité.

⁵⁰. Voir, par exemple, le cas de l'oral ou des sports collectifs.

⁵¹. Par exemple, la référence aux mots et aux phrases avant que cela n'ait fait l'objet d'un enseignement explicite.

- tensions encore, quelle que soit la matière ou la discipline, entre autonomie et ancillarité (voir la réforme des mathématiques modernes avec la conception autonomiste de la commission qui s'oppose aux conceptions des physiciens et des chimistes : d'Enfert, Gispert 2011)⁵²...

Je dirais volontiers ici que le fonctionnement des tensions – au-delà de leur mise au jour – demeure à spécifier selon les disciplines.

2.4. Explorer les relations entre contenus et disciplines

Les relations entre contenus et disciplines, fondamentales dans une optique didactique, se présentent dans cet ouvrage autour de quatre pistes principales : la présence de contenus non disciplinaires, la disciplinarité des contenus, le caractère emblématique de certains contenus, la relation entre contenus et formes de conscience disciplinaire.

La première question posée pourrait se reformuler ainsi : « Existe-t-il des contenus non disciplinaires ? » Diverses contributions montrent que tel est bien le cas : soit parce qu'ils réfèrent à des « éducations à » ; soit parce qu'ils sont, du moins en partie, communs à différentes disciplines (voir ce qui concerne commentaire, dissertation, débat... ou encore certaines valeurs) ; soit parce qu'ils sont pédagogiques (des attitudes, des comportements, des manières de faire, des situations de travail...) ; soit encore parce qu'ils sont plutôt scolaires (voir ce qui concerne la formation des délégués). Reste que, pour moi, la question est peut-être mal posée, ou du moins à déplacer, dans la mesure où tout contenu articule différentes dimensions. Dès lors, il s'agit plutôt de savoir si certains d'entre eux peuvent exclure toute dimension disciplinaire. Cela devient alors plus compliqué, ne serait-ce qu'en raison de la tendance scolaire à la (re)disciplinarisation de tout espace même construit en réaction aux disciplines. La question est sans doute aussi à reformuler parce qu'il convient de comprendre qu'un même contenu peut être appréhendé selon les acteurs ou selon les moments comme disciplinaire ou non (pédagogique par exemple).

⁵² On remarquera d'ailleurs que le caractère d'autonomie ou d'ancillarité de la discipline varie selon le point de vue adopté : ainsi les mathématiques ou la physique sont ramenées à des disciplines de service pour la mécanique à la recherche de son identité disciplinaire (Zaïd, 2012, « L'agrégation de mécanique : un "observatoire" de l'évolution de la mécanique en tant que contenu d'enseignement technologique », Communication au Séminaire Théodile-CIREL, 25 mai et dans cet ouvrage). C'est d'ailleurs une des richesses de Théodile-CIREL que de mettre au jour ces perspectives différentes grâce à la confrontation de spécialistes des différentes didactiques.

La seconde question est celle de la relation entre contenus et disciplines. De ce point de vue, la proposition d'Astolfi, dans *La saveur des savoirs*, m'intéresse beaucoup ainsi que je l'ai écrit dans un article précédent (Reuter 2011 : 50). Je la rappelle ici :

Aucune discipline n'a le monopole d'un contenu d'enseignement (puisque l'on n'apprend pas à lire qu'en français, ni à calculer qu'en mathématiques), mais chaque contenu a besoin d'une discipline de référence qui prenne en charge sa structuration. (Astolfi 2010 : 217).

Reste à savoir jusqu'où cette position se justifie. Par exemple, tous les contenus s'apprennent-ils dans toutes les disciplines ? S'agit-il de fait des « mêmes » contenus ? Et il me semble que cette seconde question peut se formuler d'une autre façon encore. Qu'est-ce qui fait qu'un contenu est disciplinaire ou non disciplinaire, non scolaire, voire « mondain⁵³ » (communication de Tutiaux-Guillon⁵⁴). Cette question est sans doute cruciale mais nous n'avons encore fait que l'approcher...

La troisième question sur laquelle je m'arrêterai ici est celle des contenus « emblématiques » des différentes disciplines. De ce point de vue, la recherche sur la conscience disciplinaire (Reuter 2007 ; Cohen-Azria, Lahanier-Reuter, Reuter, dir. 2013) a fourni des éléments assez précis qui manifestent l'existence de tels contenus, unissant de fait de manière indissociable dans l'esprit des apprenants, exercices, démarches, outils, sous-domaines... et disciplines. Il s'agit par exemple – et chacun associera la discipline correspondante – des frises, des expérimentations, de la dissertation, de la dictée, des opérations, des conjugaisons... Reste que cela interroge non seulement les pratiques d'enseignement mais aussi la catégorie de contenu elle-même ou encore les formes d'articulation entre outils, démarches, exercices... et disciplines.

Demeure une question fondamentale explorée dans plusieurs mémoires de master 2 (Langlet 2012 ; Ordonez-Pichetti 2012 ; Yu 2012...) : celle de la relation entre disciplines et formes d'appréhension des contenus, toujours en relation avec le concept de conscience disciplinaire. Ces travaux mettent au jour trois éléments particulièrement importants :

⁵³. Par exemple, dire, lire ou écrire « Marignan, 1515 ».

⁵⁴. Tutiaux-Guillon Nicole, 2010, « Éducation au développement durable et histoire-géographie : "éducation à" et discipline scolaire », Communication au séminaire Théodile-CIREL, 5 novembre.

- pour les élèves⁵⁵, toutes les disciplines n'impliquent pas comme enjeu de *comprendre* des contenus (tel est le cas par exemple de l'éducation musicale ou de l'éducation physique et sportive) ;
- pour les élèves, il existe un clivage net entre contenus à *comprendre* et contenus à *apprendre* (par cœur) ;
- pour les élèves, selon les disciplines, les contenus relèvent plutôt de l'aléatoire (cas typique du français) ou plutôt de la logique (cas typique des mathématiques).

Il convient encore de noter que professeurs et élèves se rejoignent souvent dans cet univers de significations...

2.5. Interroger le dire des contenus

Le point le plus original pour moi, à relire les diverses contributions, est peut-être celui du *dire* des contenus. J'ai mis en fait assez longtemps à en prendre la mesure véritable alors que, somme toute, il est au cœur de la perspective de Théodile-CIREL (attention portée aux pratiques langagières, aux acteurs, à la méthodologie...). Il faut en tout cas reconnaître qu'il revient à Dominique Lahanier-Reuter (Lahanier-Reuter 2011 et dans cet ouvrage ; Delcambre Isabelle, Lahanier-Reuter Dominique 2012, « Reconstruire des contenus selon les espaces didactiques », Communication au séminaire Théodile-CIREL, 9 mars 2012) d'avoir attiré notre attention sur cette question depuis longtemps et avec constance⁵⁶. Pour ma part, je retiendrai quelques points essentiels qui constituent, sous forme de questions vives, rarement posées de manière aussi explicite, des apports véritables.

En premier lieu, ce *dire* s'inscrit dans des genres, inégalement disponibles selon les acteurs, et qui vont le formater différemment : instructions officielles, manuels scolaires, cahiers d'exercices, cahiers de textes... Cela va entraîner des manières de dire différentes, des regroupements différents, à des échelles différentes et, finalement, des contenus à l'identité différente en fonction des genres et des acteurs qui les manient. Donc extrême diversité, génériquement contrainte, dans les manières de dire les contenus, ce qui est susceptible d'engendrer des phénomènes incessants de non-coïncidence, voire de malentendu.

En second lieu, ce dire est peut-être d'autant plus difficile que, d'une part, les manières de décrire les contenus ne sont sans doute pas identiques selon

⁵⁵. Au moins de fin d'école primaire ou de collège.

⁵⁶. Voir aussi le travail sur les entretiens avec des étudiants dans le programme de l'ANR dirigé par Isabelle Delcambre et la contribution de celle-ci dans cet ouvrage.

les disciplines⁵⁷ et que, d'autre part, les contenus s'actualisent souvent dans la classe comme une masse tendanciellement confuse dans le discours enseignant, dans les pratiques et dans la perception des élèves (voir par exemple, Langlet 2012).

Enfin, et cela n'est pas à sous estimer, les contenus (ou plutôt les unités de contenus⁵⁸), ne sont pas, à la différence des autres pôles du système didactique, présents directement, *hic et nunc*, selon le même mode d'existence que l'enseignant ou les élèves. Ils sont médiés.

En fonction des analyses précédentes, j'avancerai donc que les contenus sont bien souvent inconnus avant leur mise en jeu au sein de la classe, pas toujours perceptibles ou, du moins, différemment perceptibles par les différents acteurs pendant, et incertains après...

Exfiltration

Bertrand Daunay posait dans une de ses synthèses⁵⁹, ainsi que dans le chapitre initial de cet ouvrage, la question des spécificités des didactiques dans la construction des questions ayant trait aux contenus. Je le suivrai volontiers ici, en proposant la focalisation sur les contenus, un questionnement spécifique en relation avec l'enseignement et les apprentissages disciplinaires et la précision analytique.

Explorant les spécificités de Théodile-CIREL, j'ajouterai volontiers qu'elles résident dans la volonté de réaliser ce programme de travail et dans la manière de la réaliser... Et notamment dans la volonté de ne pas réduire la complexité des phénomènes étudiés. Cela explique peut-être le fait que soit privilégiée la recherche de concepts heuristiques plutôt que celle de théories à reproduire.

Peut-être résident-elles aussi dans la mise au jour de questions que nous n'avons pas encore explorées et qui sont pourtant cruciales pour les didactiques; par exemple les formes de cumulativité des contenus ou encore le régime de vérité des contenus scolaires...

De nouvelles questions donc, plus que des certitudes ou des réponses dogmatiques...

⁵⁷. Ce qui reste d'ailleurs à analyser précisément.

⁵⁸. Car il s'agit toujours d'entités découpées.

⁵⁹. Daunay Bertrand, 2010, «Contenus et disciplines», Communication inaugurale du programme de recherche au séminaire Théodile-CIREL, 1^{er} octobre.

Références

- ASTOLFI Jean-Pierre, 2008, *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, Paris, ESF, 256 p.
- AUDIGIER François, 2012, « Les Éducatrices à... Quels significations et enjeux théoriques et pratiques? Esquisse d'une analyse », *Recherches en Didactiques*, 13, 21-38.
- AUDIGIER François, TUTIAUX-GUILLON Nicole (dir.), 2008, *Compétences et contenus. Les curriculums en question*, Bruxelles, de Boeck, 217 p.
- BROSSARD Michel, 1994, *L'adaptation de l'enfant à l'école*, Paris, Collection Scientifique Stablon, 60 p.
- CARION Pierre, 2012, *Les traites négrières dans les manuels d'histoire de cinquième. L'écriture de l'histoire scolaire dans les nouveaux manuels de cinquième est-elle modifiée par la nature d'une question socialement vive ?*, mémoire de master 2 en sciences de l'éducation, Université de Lille 3.
- CHERVEL André, 1988, « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexion sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119.
- CHEVALLARD Yves, 1985/1991, *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 126 p.
- COHEN-AZRIA Cora, 2013, « Sciences : configurations et conscience disciplinaire, dans C. COHEN-AZRIA, D. LAHANIER-REUTER, Y. REUTER (dir.), *Conscience disciplinaire. Les représentations des disciplines à la fin de l'école primaire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 75-87.
- COHEN-AZRIA Cora, LAHANIER-REUTER Dominique, REUTER Yves (dir.), 2013, *Conscience disciplinaire. Les représentations des disciplines à la fin de l'école primaire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 114 p.
- COHEN-AZRIA Cora, SAYAC Nathalie (dir.), 2009, *Questionner l'implicite*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 281 p.
- DAUNAY Bertrand, DELCAMBRE Isabelle, 2007, « Les rituels en maternelle. Genre scolaire ou disciplinaire ? », *Les cahiers Théodile*, 7, 3-48.
- DAUNAY Bertrand, REUTER Yves, THÉPAUT Antoine (dir.), 2013 : *Les contenus disciplinaires. Approches comparatistes*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 274 p.
- D'ENFERT Renaud, GISPERT Hélène, 2011, « Une réforme à l'épreuve des réalités. Le cas des mathématiques modernes en France, au tournant des années 1960-1970 », *Histoire de l'éducation*, 131, 27-49.
- DENIZOT Nathalie, MABILON-BONFILS Béatrice, 2012, « La dissertation : déclinaisons disciplinaires d'un objet scolaire », *Recherches en Didactiques*, 11-27.
- DIAS-CHIARUTTINI Ana, 2010, *Le débat interprétatif dans l'enseignement de la lecture et de la littérature à l'école*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Lille 3.

- DUFOUR Marie, en cours, *Points communs et variations entre affichages selon les disciplines*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Lille 3.
- GAUTHIER Roger-François, 2011, « *Malgoverno* » éducatif et curriculaire en France. *Fil rouge sur travaux, 1985-2010*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Lyon 2.
- HALTÉ Jean-François, 1992, *La didactique du français*, Paris, Presses Universitaires de France, 127 p.
- HASSAN Rouba, LAHANIER-REUTER Dominique, 2013, « Questions de méthodes », dans C. COHEN-AZRIA, D. LAHANIER-REUTER, Y. REUTER (dir.), *Conscience disciplinaire. Les représentations des disciplines à la fin de l'école primaire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 47-60.
- LAHANIER-REUTER Dominique, RODITI Éric (dir.), 2007, *Questions de temporalité*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 198 p.
- LANGLET Martine, 2012, *Quelle compréhension des difficultés d'apprentissage dans l'acte d'enseigner : analyse didactique*, mémoire de master 2 en sciences de l'éducation, Université de Lille 3.
- MARSENACH Jacqueline, AMADE-ÉSCAUT Chantal, 1993, « Les orientations de la recherche en didactique de l'éducation physique et sportive », *Revue française de pédagogie*, 103, 33-42.
- MARTINAND Jean-Louis, 1987, « Quelques remarques sur les didactiques des disciplines », *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 1-2, 23-35.
- MONFROY Brigitte, 2013, « Adapter pour enseigner? Vers la construction du concept d'adaptation », *Recherches en Didactiques*, 15, 91-109.
- ORDONEZ-PICHETTI Oriana, 2012, *Étude en classe de troisième en français, mathématiques et éducation musicale. Qu'est-ce que comprendre dans différentes disciplines ?*, mémoire de master 2 en sciences de l'éducation, Université de Lille 3.
- PERRIN-GLORIAN Marie-Jeanne, REUTER Yves (dir.), 2006, *Les méthodes de recherche en didactiques*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 224 p.
- REUTER Yves, 2005, « Didactique du français : éléments de réflexion et de proposition », dans J.-L. CHISS, J. DAVID, Y. REUTER (dir.), *Didactique du français, Fondements d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck, 211-231.
- REUTER Yves, 2007, « La conscience disciplinaire. Présentation d'un concept », *Éducation et didactique*, 1 : 2, 57-71.
- REUTER Yves, 2010, « Définition et transmission des savoirs scolaires : statut des tensions dans une approche didactique », dans R. MALET (dir.), *École, médiations et réformes curriculaires. Perspectives internationales*, Bruxelles, De Boeck, 39-46.
- REUTER Yves, 2013, « Un déplacement théorique en didactiques : le vécu disciplinaire des élèves », Journée d'étude organisée par le laboratoire ÉMA : *Souffrances, plaisirs et autres émotions des enfants à l'école*, IUFM-Université de Cergy-Pontoise, 8 octobre.

- REUTER Yves, 2014, « Didactiques et disciplines : une relation structurelle », *Éducation et didactique*, 8 : 1. 53-64.
- REUTER Yves (dir.), 2007/2013, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, 3^e édition, 280 p.
- VERFAILLIE-MENOUAR Élisabeth, 2012, *Pratiques enseignantes lors de séances d'évaluations écrites en CM2. Étude comparative en français et en mathématiques*, mémoire de master 2 en sciences de l'éducation, Université de Lille 3.
- YU JINGJING, 2012, *La conscience disciplinaire des élèves de 5^e en français, en mathématiques et en EPS*, mémoire de master 2 en sciences de l'éducation, Université de Lille 3.