



## Pratiques

Linguistique, littérature, didactique

185-186 | 2020

Lire des documents composites en classe

---

# Pratiques : une revue face aux évolutions du champ des didactiques

*Pratiques: a review in the face of developments in the field of didactics*

Yves Reuter

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/8566>

DOI : [10.4000/pratiques.8566](https://doi.org/10.4000/pratiques.8566)

ISSN : 2425-2042

### Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

### Référence électronique

Yves Reuter, « *Pratiques* : une revue face aux évolutions du champ des didactiques », *Pratiques* [En ligne], 185-186 | 2020, mis en ligne le 30 juin 2020, consulté le 15 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/8566> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.8566>

---

Ce document a été généré automatiquement le 15 octobre 2020.

© Tous droits réservés

---

# Pratiques : une revue face aux évolutions du champ des didactiques

*Pratiques: a review in the face of developments in the field of didactics*

Yves Reuter

---

- 1 Cet article s'appuie sur une communication effectuée à Metz dans le cadre de la journée d'étude du 14 juin 2019 : *Enjeux et utilité sociale d'une revue en sciences du langage. Pratiques, entre linguistique, littérature et didactique*. À cette occasion, j'avais tenté de répondre à la demande d'André Petitjean qui portait sur le fonctionnement et l'utilité de la revue *Pratiques* en relation avec les modifications du champ des didactiques. Pour ce faire, j'avais abordé trois questions que je reprends et développe ici : celle des évolutions du champ des didactiques, celle des questions et potentielles avancées théoriques générées par ces évolutions, celle du positionnement de la revue au regard de ces évolutions.

## 1. Les évolutions du champ des didactiques

- 2 La première question que je traiterai ici concerne donc les évolutions du champ des didactiques. Ces évolutions peuvent être caractérisées par quatre phénomènes au moins : une expansion conséquente, une diversification interne, une ouverture à de nouveaux domaines, scolaires et extrascolaires, ainsi qu'une réflexivité accrue.

## 1.1. L'expansion du champ des didactiques

- 3 L'expansion du champ des didactiques peut être appréhendée au travers de trois phénomènes :
- la généralisation des didactiques à l'ensemble des disciplines scolaires (et aux « éducations à ») au-delà des disciplines dites principales et des didactiques pionnières (Français langue étrangère [FLE], Français langue maternelle [FLM], mathématiques, sciences) ;
  - l'émergence de disciplines de recherche qui s'auto-désignent comme didactiques : tel est le cas, par exemple, de la didactique professionnelle<sup>1</sup> ;
  - le développement de la didactique comparée<sup>2</sup> qui, *de facto*, a relancé la réflexion sur les relations entre didactiques, didactique comparée et didactique générale.

## 1.2. La diversification interne

- 4 La diversification interne, autre marque et facteur d'évolution, se manifeste, notamment, par la prolifération de courants qui revendiquent leur spécificité, ne serait-ce qu'au travers de la manière dont ils se désignent<sup>3</sup> : « didactique clinique » (par exemple, Carnus & Terrisse, 2013), didactique curriculaire (par exemple, Lebeaume, 2012), « sociodidactique » (par exemple, Dabène & Rispaïl, 2008), « didactique sociologique » (par exemple, Johsua & Lahire, 1999), « didactique historique » (par exemple, Bishop, 2013) , « didactique cognitive » (par exemple, Billières et Spanghero-Gaillard, 2005). Ces auto-désignations renvoient à des objets privilégiés : les apprentissages (que cela porte sur les conditions de l'étude ou les modalités de l'appropriation des contenus), les curricula (la constitution, l'évolution et l'organisation des disciplines) ou les enseignements (les pratiques des maîtres ou la formation des enseignants), spécifiant ainsi les domaines de questionnement possibles du champ des didactiques. Elles portent complémentirement l'accent sur des positionnements théoriques en relation avec des disciplines de recherche différentes. La question est de savoir, au-delà des phénomènes de spécification et de positionnement qui apparaissent dès lors qu'un champ de recherche gagne en espace et en légitimité sociale, si ces relations aux disciplines dites contributives ne comportent pas le risque de faire des didactiques des sous-continentes de telle ou telle autre discipline de recherche (par exemple de la psychologie), sachant que dans nombre de cas, les frontières sont d'ailleurs incertaines tant la référence à tel ou tel auteur peut formater la réflexion<sup>4</sup>.

## 1.3. L'ouverture à d'autres espaces scolaires et extrascolaires

- 5 Une troisième évolution, non négligeable, me semble résider dans l'émergence et le développement de travaux didactiques portant sur des espaces scolaires ou extrascolaires antérieurement non investigués par les didactiques, voire considérés comme hors champ : l'école maternelle (voir Masseron & Péroz, 2018), le lycée professionnel, l'université (voir Delcambre & Lahanier-Reuter, 2012), les écrits professionnels (voir Beaudet, Leblet & Rey, 2016), des institutions extrascolaires d'enseignement et d'apprentissages en relation possible à des disciplines scolaires<sup>5</sup> (musées, conservatoires, clubs sportifs...).

## 1.4. Réflexivité et construction d'un positionnement épistémologique

- 6 La quatrième et dernière évolution, que j'évoquerai ici, s'actualise dans des travaux réflexifs interrogeant la spécificité et l'autonomie des didactiques, leurs concepts propres<sup>6</sup>, leurs méthodes<sup>7</sup>... Il s'agit, de préciser, au-delà de la diversité des recherches empiriques, le positionnement scientifique des didactiques, dans une démarche d'ordre épistémologique. Ce faisant, il s'agit aussi de prendre des distances avec certaines formes d'engagement, voire de militantisme, accompagnant les didactiques à leur origine (Daunay & Grossmann, 2012 ; Pollet & Rosier, 2006 ; Reuter, 2016a).

## 2. Quelques questions et avancées théoriques liées à ces évolutions

- 7 J'en viens à ma deuxième entrée qui porte sur quelques interrogations et avancées théoriques potentielles liées à ces évolutions. J'en retiendrai trois ici : la mise en circulation de concepts issus de différentes didactiques, la mise en question de la notion de discipline scolaire et la mise en interrogation de la notion de contenus.

### 2.1. La mise en circulation de concepts issus de différentes didactiques

- 8 Au travers des évolutions que j'ai mentionnées, la première avancée concerne l'élaboration d'un appareillage conceptuel spécifique aux didactiques (voir Reuter, 2013 [2007]) qui a, en outre, commencé à essaimer dans d'autres disciplines (psychologie, sociologie...). Tel est le cas, par exemple, des concepts de *contrat didactique* (Brousseau, 1990), de *pratiques sociales de référence* (Martinand, 1986), de *transposition didactique* (Chevallard, 1991 [1985]) ou encore de *conscience disciplinaire* (Reuter, 2007a ; Cohen-Azria, Lahanier-Reuter & Reuter, 2013).
- 9 Il n'en demeure pas moins vrai que cette mise en commun de concepts (ou, du moins, cette circulation de concepts) demeure partielle, soulignant de fait l'étanchéité des didactiques et/ou les ignorances croisées entre didacticiens des différentes disciplines.

### 2.2. La mise en interrogation de la notion de discipline scolaire et la construction de concepts pour la préciser dans une perspective didactique

- 10 La deuxième avancée consiste – à mon sens – en la mise en interrogation d'une notion fondamentale mais demeurée relativement floue (dans et hors de la didactique), celle de discipline scolaire (Chervel, 1988 ; Reuter & Lahanier-Reuter, 2007 [2004]).

#### 2.2.1. Le flou de la notion de discipline

- 11 Le flou que je viens d'évoquer tient au moins à quatre phénomènes : une absence de définition ou une définition souvent implicite, des confusions entre disciplines de

recherche, de formation et de pratiques, des glissements entre matière et discipline et la complexité de ce que désigne cette notion.

- 12 Ainsi A. Chervel (1988) a effectué une distinction intéressante entre « matière » et « discipline » dans son article fondamental sur l'histoire des disciplines scolaires, la première notion pouvant renvoyer à un regroupement institutionnel de disciplines, chacune d'entre elles étant constituée par une partie expositive, un dispositif de motivation, un ensemble d'exercices et un dispositif d'évaluation, voire une histoire spécifique. Cela permet, par exemple, d'appréhender le français comme un composite de disciplines ou de sous-disciplines selon le choix terminologique qu'on effectue<sup>8</sup>. Cette distinction entre matière et discipline conduit en tout cas à prendre ses distances avec des analyses des relations possibles entre disciplines et de l'interdisciplinarité qui ne préciseraient pas le « niveau » auquel elles se situent : celui de la discipline dans son ensemble<sup>9</sup> ou celui des sous-disciplines qui la composent (Reuter, 2019b).
- 13 En relation avec ces remarques, se pose une question didactique fondamentale. Peut-on travailler un contenu donné ou une sous-discipline sans relation à l'ensemble de la matière ? Il me semble que nombre d'articles, de *Pratiques* ou d'autres revues de didactiques d'ailleurs, tendent à évacuer cette question.

### 2.2.2. La complexité que recouvre la notion de discipline

Le flou de la notion de discipline scolaire dans nombre de ses usages tient aussi à la complexité de ce qu'elle recouvre. J'avais en conséquence proposé de définir une discipline scolaire comme « une construction sociale<sup>10</sup>, organisant un ensemble de contenus, de dispositifs, de pratiques, d'outils... articulés à des finalités éducatives, en vue de leur enseignement et de leur apprentissage à l'école » (Reuter, 2013 [2007], p. 81).

- 14 Cela signifie qu'une discipline scolaire peut être appréhendée sous l'angle d'une diversité de dimensions : finalités, composantes structurelles, fonctionnements institutionnels, relations aux espaces externes, effets et débats qu'elle suscite ou encore variations synchroniques et diachroniques...
- 15 Les *finalités*, ou *visées*, plus ou moins nombreuses et plus ou moins congruentes, peuvent être spécifiques à la discipline, propres à l'école et à l'ensemble des disciplines ou peuvent excéder le cadre scolaire (devenir citoyen, épanouir sa personnalité, préserver ou améliorer sa santé, accéder à différents univers culturels, préparer le devenir professionnel...). Les *composantes structurelles* renvoient aux contenus et à leur organisation, aux exercices, aux modalités de contrôle, de travail des professeurs et des élèves, et de mise en œuvre matérielle (espace, temporalité, outils, tenue...). Les *fonctionnements institutionnels* réfèrent, quant à eux, aux désignations des disciplines<sup>11</sup> ainsi qu'à leurs modes de présence qui manifestent leur importance et leur légitimité : permanence ou non au sein du cursus<sup>12</sup> ; présence dans l'ensemble des filières ou non ; nombre d'heures et répartition dans l'emploi du temps ; coefficients plus ou moins importants, notamment dans les examens ; importance dans l'orientation, les redoublements, les conseils de classe ; nombre d'enseignants ; part plus ou moins conséquente dans la formation des maîtres... Les disciplines scolaires peuvent encore s'analyser au travers de leurs *sources*. S'agit-il de créations scolaires conçues au sein de l'école pour résoudre des problèmes que leur assigne la société<sup>13</sup> ? Ou, leurs sources se situent-elles au sein d'espaces « externes » à l'école : des disciplines « savantes »<sup>14</sup>, des pratiques sociales de référence (Martinand, 1986) ou encore des savoirs « experts »

(Johsua, 1997). Quelles sont leurs relations aux pratiques extrascolaires des élèves (relations de congruence, de dissonance...) ? Et, si l'on admet qu'une discipline est une *construction sociale*, il est aussi intéressant d'étudier ses *variations synchroniques*<sup>15</sup> et *diachroniques*. En effet, alors que certaines disciplines sont de durée longue (ce qui n'exclut pas des modifications plus ou moins conséquentes), d'autres apparaissent plus récemment (les sciences économiques et sociales, l'informatique, les humanités numériques...), ont disparu ou tendent à disparaître (l'enseignement ménager<sup>16</sup>, les langues anciennes) ou encore fonctionnent à éclipses, en étant plus ou moins importantes et autonomes selon les époques (voir le cas des « éducations à » : éducation à la citoyenneté, éducation à la santé...). Dans ce cas, certains théoriciens parlent d'ailleurs de *quasi-disciplines*. D'autres disciplines changent encore d'appellation et voient leurs contenus varier sensiblement selon les époques et selon leur place dans le cursus à tel point qu'on peut se demander s'il s'agit d'une même discipline ou non (voir le cas de la technologie). Une discipline peut encore s'analyser du point de vue des *effets* qu'elle produit – et c'est fondamental –, sachant que ces effets peuvent être fort divers, concernant par exemple :

- les performances associées aux savoirs et savoir-faire visés ;
- le rapport aux objets disciplinaires (le goût de lire par exemple) ;
- l'articulation au succès ou à l'échec scolaire ;
- la construction de la conscience disciplinaire ;
- l'utilisation des savoirs et des savoir-faire construits au sein de la discipline dans d'autres disciplines, dans l'espace privé, ou encore dans des espaces professionnels ;
- ou encore les *figurations sociales* de la discipline qui traversent la société (jeux radiophoniques et télévisuels utilisant le vocabulaire ou l'arithmétique, références à la littérature dans les discours des hommes politiques, les noms de rues ou les entrées d'immeubles...).

- 16 Ces effets peuvent encore être analysés au travers des débats qu'ils suscitent. S'agit-il, par exemple, de disciplines « sensibles », objets d'une extrême attention sociale et de polémiques médiatisées, comme dans le cas du français avec la lecture ou l'orthographe ? Quelles sont les champs d'application des finalités et leur importance sociale : construire l'identité nationale (au travers du français ou de l'histoire), la citoyenneté (au travers de l'éducation civique), l'esprit scientifique, telle compétence professionnelle, la sensibilité artistique, etc. ?

### 2.2.3. Un réseau de concepts pour appréhender la notion de discipline scolaire

- 17 L'importance des variations diachroniques et synchroniques évoquées nous a conduits, au sein du laboratoire Théodile, à préciser notre mode d'approche des disciplines scolaires autour d'un réseau de concepts étroitement articulés : configurations disciplinaires, espaces d'actualisation, conscience disciplinaire, vécu disciplinaire, noyau structurel, système disciplinaire.
- 18 La question des *configurations disciplinaires* que je viens d'aborder est, à mon sens, fondamentale. Par cette expression<sup>17</sup>, il s'agit de désigner les différents modes d'actualisation des disciplines, leurs variations selon les pays, les époques, les moments du cursus, les filières, les démarches pédagogiques (Reuter & Lahanier-Reuter, 2007 [2004]). De fait, les modes d'actualisation des disciplines diffèrent selon qu'on se situe à l'école primaire ou au lycée, selon qu'on est en filière générale, en filière professionnelle ou en filière agricole, selon qu'on est en pédagogie classique ou en

pédagogie Freinet, selon qu'on est en France ou dans un autre pays, selon qu'on est en 1920, en 1940 ou en 2019...

- 19 Dans la même perspective, nous avons distingué (Reuter & Lahanier-Reuter, 2007 [2004]) des *espaces* différents d'actualisation des disciplines : un espace de *prescriptions* qui détermine les contraintes légales auxquelles sont censés se soumettre les enseignants (par exemple, en France, les textes « officiels »<sup>18</sup>), un espace de *recommandations* (formation, inspection, associations, manuels...) qui préconise des pratiques censées être bénéfiques pour les élèves, sans pour autant que cela ait force de loi, un espace de *pratiques* (d'enseignement et d'apprentissages) et un espace de *reconstruction-appropriation* par les acteurs<sup>19</sup>. Cela permet de différencier des modes d'existence des disciplines, des *configurations disciplinaires* qui varient, selon qu'on consulte les Instructions Officielles ou les manuels scolaires, selon qu'on observe les pratiques des enseignants ou qu'on tente de reconstruire le rapport aux disciplines des maîtres ou des élèves ainsi que leur vécu de ces mêmes disciplines. Ainsi la discipline est-elle comprise comme multiplicité de formes réalisées ou possibles.
- 20 Mais il n'en demeure pas moins vrai que certaines de ces configurations peuvent renvoyer à une « même » discipline (français, mathématiques...). Par voie de conséquence, la question du « noyau dur » (central, structurel) est complémentaire de celle des *configurations disciplinaires*. Au travers de cette expression, il s'agit de préciser ce qui caractérise « structurellement » une discipline, considérée en tant que catégorie scolaire et sociétale, relativement partagée, de moyenne voire de longue durée, susceptible de regrouper les différentes *configurations disciplinaires* qui lui sont attribuées et, complémentaiement, d'éclairer les conflits qui la concernent, voire qui la constituent. Dans cette perspective, j'ai proposé de définir ce « noyau dur » autour de trois dimensions (Reuter, 2011 ; 2014). La première dimension est celle du *domaine* et, par voie de conséquence, des objets du monde concernés. En effet, toute discipline est un découpage du monde qui circonscrit ce sur quoi elle travaille (la langue, l'histoire, l'espace...). Toute discipline se caractérise aussi par la construction d'une manière de voir, d'un point de vue, d'une *perspective* sur ce découpage du monde. Par exemple, la discipline « français » peut se caractériser, entre autres, par une centration réflexive sur le langagier, le textuel et le discursif et une valorisation de ces dimensions. Une *perspective* construit donc, en articulation avec le découpage, un rapport au monde notamment au travers des exercices et des dispositifs de travail qui ont un rôle essentiel dans la construction de cette perspective. Complémentairement encore, en tant que catégorie scolaire et sociétale, aucune discipline n'échappe à des *tensions structurantes* qui portent sur les objets et le domaine couvert par la discipline (plus ou moins ouvert) et/ou sur la perspective adoptée (plus ou moins unifiante, plus ou moins normative, plus ou moins légitimiste...) et/ou sur les manières d'enseigner la discipline. Ces tensions déterminent, en grande partie, les configurations disciplinaires possibles : en français, elles se situent, entre autres exemples, entre volonté d'unification linguistique et respect des différences langagières ; entre ouverture à la diversité des pratiques langagières/discursives et centration sur ce qui est considéré comme le plus légitime (la littérature, par exemple) ; entre description des faits textuels et imposition (du « bien parler » et du « bien écrire ») ; entre autonomie et ancillarité ; entre investissement dans les pratiques et distance analytique... Ainsi construites, les configurations disciplinaires peuvent être comprises, non seulement comme des modes

d'actualisation des disciplines mais encore comme des modes de résolution des tensions qui les structurent.

- 21 Une autre notion encore permet d'appréhender les disciplines scolaires, celle de *système disciplinaire*, qui désigne l'ensemble des disciplines au sein duquel chacune d'entre elles s'inscrit. Ce système donne sens et fonctions à chacune des disciplines. Il convient cependant de remarquer que ce système varie en fonction des moments du cursus et des filières. De fait, si la discipline « français » est centrale au Cours Préparatoire et très importante dans la suite des études primaires et au collège, elle est moins importante en lycée professionnel et dans certains parcours du lycée. Elle peut, de surcroit, par la suite, se combiner avec d'autres disciplines pour entrer, par exemple, dans des enseignements de culture générale et expression. Complémentairement, ce système disciplinaire est reconstruit sous des formes différentes par les élèves. Ainsi, un certain nombre d'entre eux associent mathématiques, histoire et anglais en raison des difficultés de compréhension qu'ils éprouvent dans ces matières (Reuter, 2016b)

### 2.3. La mise en interrogation de la notion de contenus

- 22 Une autre avancée potentielle liée à ces évolutions réside, selon moi, en la mise en interrogation – en la dénaturalisation – de la notion de contenus d'enseignement et d'apprentissages. Je n'en prendrai que quelques exemples ici.
- 23 Les contenus d'enseignement et/ou d'apprentissages ne sauraient se réduire à la catégorie de savoirs (ou de « Savoir ») comme certains didacticiens l'écrivent encore souvent. Il existe en réalité une grande diversité de contenus : savoirs, savoir-faire, attitudes, comportements, « rapports à », valeurs, éco-gestes... Cela n'est pas sans interroger les dominantes disciplinaires, les modalités d'enseignement et d'apprentissages et leurs variations selon les catégories de contenus, les démarches possibles ainsi que les causes possibles des dysfonctionnements.
- 24 De surcroit, il n'existe pas de superposition simple entre contenus d'enseignement, contenus d'apprentissages et contenus évaluable/évalués. Cela n'est pas sans interroger les raisons des écarts constatés.
- 25 Les contenus sont en outre « intriqués » (Reuter, 2010) : ainsi un exercice de grammaire classique requiert la connaissance d'un savoir (telle règle de grammaire<sup>20</sup>), la mise en œuvre d'un savoir-faire (l'application de cette règle dans un contexte donné), l'adoption d'attitudes et de comportements (la soumission aux consignes et à l'injonction à faire et l'acceptation des énoncés, de leur absence de sens ou des valeurs qu'ils peuvent véhiculer<sup>21</sup>)...
- 26 Le statut des contenus disciplinaires est sans doute complexe à analyser mais il ne peut être posé *a priori* comme scientifique, vrai, neutre ou libérateur. Ainsi existe-t-il des écarts importants entre ce qui est enseigné à tel niveau du cursus et l'état des recherches ne serait-ce qu'en raison de l'âge des élèves. L'histoire de l'enseignement montre encore comment l'enseignement du fait colonial a pu être pour le moins discutable et les débats récents sur l'enseignement de la littérature ou celui de la langue<sup>22</sup> ont pu mettre au jour un certain sexisme dans les domaines mentionnés (Reuter, 2015).



27 Le statut de nombre de contenus peut encore être interrogé sous l'angle de leur spécificité disciplinaire. En effet, ainsi que le remarque J.-P. Astolfi (2008, p. 217), les contenus sont pris en charge, de manière différentielle, par diverses disciplines :

Aucune discipline n'a le monopole d'un contenu d'enseignement (puisqu'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.

28 Je prendrai ainsi l'exemple des récits que j'ai exploré dans des numéros précédents de la revue *Pratiques* (Reuter, 2007b ; 2019a). J'avais ainsi tenté de construire une typologie des fonctions des récits dans les différentes disciplines scolaires<sup>23</sup>. Je la rappelle brièvement, en la modifiant légèrement et en me permettant de renvoyer le lecteur aux articles mentionnés.

1. *Fonction d'objet d'enseignement* : le récit est objet explicite d'enseignement.
2. *Fonction d'objet d'apprentissages* : le récit est objet explicite d'apprentissages.
3. *Fonction d'objet d'évaluation* : le récit est objet, implicite ou explicite, d'évaluation.
4. *Fonction de structuration de la discipline* : en lien avec la chronologie, le récit sert à établir des relations, à organiser les contenus au sein de la discipline.
5. *Fonction de structuration de l'organisation du cours (au-delà d'une seule séance)* : les récits servent à construire la « mémoire didactique » et/ou à annoncer ce qui va suivre.
6. *Fonction de support des contenus* : le récit sert de *support* pour introduire et/ou exposer des savoirs ou des savoir-faire. Le récit et sa construction ne sont pas importants en tant que tels, ce sont des prétextes.
7. *Fonction d'actualisation* : le récit rend présent dans la classe ce qui ne peut y être présent pour de multiples raisons (passé, empan trop important, événements « extérieurs », invisibilité<sup>24</sup>).
8. *Fonction dynamisante* : le récit « rend vivant » (voir les anecdotes, les témoignages, les histoires...).
9. *Fonction implicative* : La fonction dynamisante s'articule avec une dimension implicative : le récit sert à engager l'élève dans le travail. Il joue sur la relation entre cognition et affects (voir, par exemple, la relation aux personnages...).
10. *Fonction de médiation cognitive* : le récit sert de palier, de phase intermédiaire pour une étape, estimée « cognitivement » supérieure par l'école (voir dans certaines *Instructions Officielles*, le « langage d'évocation », censé servir de propédeutique à l'entrée dans l'écrit).
11. *Fonction normalisatrice*<sup>25</sup> : le récit construit une vision du monde, une vision de la discipline, des distinctions (fiction/réel, littéraire/non littéraire...), des valeurs (esthétiques, morales...), des représentations des savoirs et de leur construction, des normes comportementales...
12. *Fonction de mise en relation des disciplines* : le récit construit des passerelles entre les disciplines, les mettant en relation et en interaction, les intégrant parfois (voir aussi bien *Le Tour du monde par deux enfants* que certaines expériences interdisciplinaires).

29 À partir de cette analyse des fonctions, il est intéressant, dans une perspective de didactique comparée, d'analyser les fonctionnements des récits dans les différentes disciplines, en prenant appui sur la typologie des statuts des contenus proposée par Y. Chevallard (1991 [1985])<sup>26</sup>. Ainsi, on peut s'apercevoir que les fonctions sont présentes dans la plupart des disciplines mais ni avec la même importance, ni sous la même forme, ni avec le même statut. En effet, dans certaines disciplines, les récits ont un statut *disciplinaire* : ce sont des objets explicites d'enseignement, d'apprentissage et

d'évaluation disciplinaire et ils ont, conséquemment, un caractère plus ou moins emblématique de la discipline ; c'est ainsi le cas en français (surtout en lecture-écriture), ainsi qu'en histoire dans certaines modalités de fonctionnement de cette discipline. Dans d'autres disciplines, les récits ont un statut *paradisciplinaire* : ils fonctionnent plutôt comme des outils, non enseignés explicitement, mais que les élèves doivent s'approprier en se repérant à ses usages répétés et aux pratiques du maître. Ils peuvent encore avoir un statut *protodisciplinaire* : ce sont en quelque sorte des prérequis, leur absence étant considérée comme un scandale didactique<sup>27</sup>. Complémentairement, le contenu « récits » se présente sous des modes de présence sémiotique différents (oral, écrit, pictural, mixte...), des modes de fonctionnement divers dans les interactions en classe (réservés au maître, aux élèves ou aux deux ; sollicités ou refusés...), des formes variées (complets, lacunaires...).

- 30 Les analyses qui précèdent, articulées aux évolutions des disciplines tout au long du cursus et à l'expansion du champ des didactiques, soulèvent des questions complémentaires quant à l'unité ou la diversité des contenus et à leur statut didactique. Par exemple, en ce qui concerne la lecture ou l'écriture, jusqu'où parle-t-on d'une même activité entre la maternelle et l'université ? Si ce n'est pas le cas, qu'est-ce qui permet de parler d'activités différentes ?

### 3. Le positionnement de *Pratiques* face à ces évolutions

#### 3.1. De très discrètes traces de positionnement

- 31 Il me semble qu'on ne trouve pas grandes traces de ces évolutions et surtout des questions qu'elles soulèvent dans *Pratiques*. La revue *Pratiques* demeure en effet une revue de *didactique du français*, essentiellement centrée sur l'école et, finalement, porteuse de peu de questionnements épistémologiques sur les didactiques<sup>28</sup>. Elle demeure tendanciellement sur un modèle de référence « savante » ou d'application, même si l'écart aux pratiques de classe s'est accentué.
- 32 J'ajouterai encore une remarque à ce sujet. Je me demande si *Pratiques*<sup>29</sup> n'est pas pris dans un mode de pensée spécifique à la didactique du français, tributaire des linguistes qui font aussi de la didactique. En effet, les linguistes ont parfois des difficultés à accepter l'autonomie des didactiques : ils considèrent la didactique du français comme une sous-discipline des sciences du langage<sup>30</sup>, une discipline appliquée<sup>31</sup>. En tout cas ni une science, ni une véritable discipline de recherche.

#### 3.2. Une prise en compte des évolutions qui génère nombre de problèmes

- 33 Il convient en tout cas de remarquer que la prise en compte des évolutions mentionnées pose nombre de problèmes pour une revue de didactique. Par exemple, vouloir intégrer les différentes didactiques au sein d'une même revue soulève des problèmes d'écriture d'articles dans la mesure où il faut solliciter non seulement des spécialistes de sa discipline mais aussi des spécialistes d'autres disciplines. Cela pose la question complémentaire de savoir jusqu'où il est possible de réexpliquer tout ce qui

nécessiterait de l'être pour les didacticiens qui ne partagent pas l'histoire, les notions, les consensus et les dissensus d'une autre didactique.

- 34 Cela soulève aussi des problèmes d'élargissement des comités de rédaction ou éditorial et scientifique en raison des contraintes liées aux expertises afin de tenir conjointement les pôles de la scientificité et de la lisibilité. Ainsi, la revue *Recherches en Didactiques* fait expertiser les articles par des spécialistes de la didactique concernée en ce qui touche à la la scientificité et par des spécialistes d'autres didactiques pour ce qui concerne la lisibilité.
- 35 Cela soulève enfin un redoutable problème quant au lectorat. En effet, cela risque d'éloigner (de manière encore plus importante qu'aujourd'hui) des formateurs et des praticiens essentiellement intéressés par une seule discipline<sup>32</sup>. Il convient d'ailleurs de noter que ce problème s'est accentué en raison de l'évolution des revues de didactiques qui, recherchant un statut « plus scientifique » (au regard des normes institutionnelles dominantes) se sont coupées du lectorat militant qui les accompagnaient à leurs débuts et se considéraient quasiment comme des partenaires des revues<sup>33</sup> en s'abonnant et en achetant tous les numéros, ce qui est moins le cas du lectorat actuel.

### 3.3. Mais un positionnement qui génère aussi des intérêts certains

- 36 Ce positionnement me semble néanmoins présenter des intérêts importants. J'en vois au moins trois. En premier lieu, cela permet de maintenir une centration fondamentale sur la discipline scolaire « français » sachant que les relations entre didactiques et disciplines sont structurelles (Reuter, 2011 ; 2014).
- 37 En deuxième lieu, cela favorise l'articulation au sein d'un même espace éditorial de théories didactiques et de théories issues de disciplines potentiellement contributives (sciences du langage, théories des littératures...) permettant ainsi de maintenir une veille minimale quant à l'actualité de la recherche dans ces domaines.
- 38 Enfin – et ce n'est pas rien dans la période actuelle – cela permet de maintenir une distance critique face à certains modèles théoriques à ce point généraux (TAD<sup>34</sup>, TACD<sup>35</sup>, problématisation<sup>36</sup>...) qu'on peut se demander quelle est leur spécificité didactique.

### 3.4. Repenser les fonctions de la revue

- 39 Si je reviens maintenant sur la question des fonctions de la revue, il me semble qu'elles pourraient être repensées dans les quelques directions suivantes :
- dans une perspective de didactique « classique », produire des connaissances, animer des débats et armer les formateurs<sup>37</sup> ;
  - dans une perspective de didactique comparée, approfondir les spécificités (et les points communs) avec les autres disciplines et les autres didactiques et les modalités possibles de travail en commun ;
  - dans une perspective épistémologique, spécifier les singularités conceptuelles et méthodologiques des didactiques et penser l'articulation entre théories didactiques, théories littéraires et théories linguistiques, autrement que sous une forme juxtapositive<sup>38</sup>.
  - dans une perspective sociale plus large, penser comment maintenir une vigilance quant au rôle de l'enseignement du français dans l'échec scolaire et quant aux pistes afin de limiter les effets de sélection sociale et réfléchir à la construction d'une forme acceptable de pensée

critique en matière de réforme et de formation, et donc aux relations possibles entre militantisme et recherche<sup>39</sup>.

## De quelques conclusions

- 40 *Pratiques* a indéniablement contribué à construire le champ de la didactique du français, ce qui n'est pas rien. Mais la revue *Pratiques* a quelques difficultés à se positionner par rapport aux évolutions de ces dernières décennies : elle demeure centrée sur la didactique du français qui n'est plus qu'une composante de la revue à côté de la linguistique et de la littérature.
- 41 D'un autre côté, la centration sur la didactique du français peut être considérée comme un atout en raison de la présence de recherches et de théories appartenant à certaines disciplines contributives, ne serait-ce que pour penser l'évolution possible des contenus au sein de la discipline scolaire et pour que les didacticiens ne soient pas coupés des évolutions dans leurs disciplines de référence.
- 42 En fin de compte, comment penser les évolutions des didactiques, les articulations disciplinaires et les questions de l'interface entre recherches et pratiques ? Ce sont des questions complexes qui demeurent ouvertes dans une époque difficile et pas seulement pour les didactiques.
- 43 Et, *in fine*, comment ne pas risquer que les anciens avant-gardistes qui lancèrent la revue ne se transforment en dinosaures<sup>40</sup> ?

## BIBLIOGRAPHIE

- ASTOLFI, J-P. (2008). *La Saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy-Les-Moulineaux : ESF.
- AUDIGIER, F. (2007). « De l'usage de récits pour dire l'histoire, la géographie, l'éducation citoyenne ». *Pratiques* 133-134, p. 77-99. En ligne : [https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_2007\\_num\\_133\\_1\\_2139](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2007_num_133_1_2139).
- BEAUDET, C., LEBLET, C., REY, V. (dirs) (2016). « L'écriture professionnelle ». *Pratiques* 171-172. En ligne : <https://journals.openedition.org/pratiques/3155>.
- BILLIÈRES, M. & SPANGHERO-GAILLARD, N. (2005). « La didactique cognitive des langues : regards croisés des disciplines pour comprendre le "comment" ». *Parole* 34-36, p. 101-136.
- BISHOP, M-F. (2013). *Statut et fonctions de la mise en perspective historique dans la didactique du français*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences de l'éducation : Université de Lille 3.
- BROUSSEAU, G. (1990). « Le contrat didactique : le milieu ». *Recherches en didactique des mathématiques* 9 (3), p. 309-336. En ligne : <https://revue-rdm.com/1988/le-contrat-didactique-le-milieu/>.

- BRUNER, J. (1991) [1990]. *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Trad. de l'anglais par Y. Bonin. Paris : Eshel.
- BRUNER, J. (2000) [1986]. *Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*. Trad. de l'anglais par Y. Bonin. Paris : Retz.
- CARNUS, M-F. & Terrisse, A. (dirs) (2013). *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question*. Paris : Éditions EP&S.
- CERQUIGLINI, B. (2018). *La ministre est enceinte. Ou la grande querelle de la féminisation des noms*. Paris : Éditions du Seuil.
- CHERVEL, A. (1977). *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français : histoire de la grammaire scolaire*. Paris : Payot.
- CHERVEL, A. (1988). « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche ». *Histoire de l'éducation* 38, p. 59 -119. En ligne : [https://www.persee.fr/doc/hedu\\_0221-6280\\_1988\\_num\\_38\\_1\\_1593](https://www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1988_num_38_1_1593).
- CHEVALLARD, Y. (1991) [1985]. *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- CHISS, J.-L. & DAVID, J. (2018). *Didactiques du français. Enjeux disciplinaires et étude de la langue*. Paris : A. Colin.
- COCK, L. (de) (2018). *Sur l'enseignement de l'histoire. Débats, programmes et pratiques du XIX<sup>e</sup> siècle à aujourd'hui*. Paris : Libertalia.
- COHEN-AZRIA, C. (2007). « Les récits en sciences à l'école : première approche », *Pratiques* 133-134, p. 125-141. En ligne : [https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_2007\\_num\\_133\\_1\\_2141](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2007_num_133_1_2141).
- COHEN-AZRIA, C., CHOPIN, M-P. & ORANGE-RAVACHOL, D. (dirs) (2016). *Questionner l'espace. Les méthodes de recherche en didactiques (4)*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- COHEN-AZRIA, C., LAHANIER-REUTER, D. & REUTER, Y. (dirs) (2013). *Conscience disciplinaire. Les représentations des disciplines à la fin de l'école primaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- COHEN-AZRIA, C. & SAYAC, N. (dirs) (2009). *Questionner l'implicite. Les méthodes de recherche en didactiques (3)*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Collectif Didactique pour enseigner (dir.) (2019). *Didactique pour enseigner*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- DABÈNE, M. & RISPAIL, M. (2008). « La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France ». *La Lettre de l'AIRDF* 42, p. 10-13. En ligne : [https://www.persee.fr/doc/airdf\\_1776-7784\\_2008\\_num\\_42\\_1\\_1769](https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2008_num_42_1_1769).
- DAUNAY, B. & DENIZOT, N. (2007). « Le récit : objet disciplinaire en français ? ». *Pratiques* 133-134, p. 13-32. En ligne : [https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_2007\\_num\\_133\\_1\\_2136](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2007_num_133_1_2136).
- DAUNAY, B., REUTER, Y. & SCHNEUWLY, B. (dirs) (2011). *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- DAUNAY, B. & GROSSMANN, F., (dirs) (2012). « Vingt ans de recherches en didactique du français (1990-2010). Quelques aspects des recherches dans les revues ». *Repères* 46, p. 7-16. En ligne : <https://journals.openedition.org/reperes/82>.

DELEPLACE, M. (2007). « Le récit comme accès à la connaissance à historique. Réflexions didactiques sur le récit historique. *Pratiques* 133-134, p. 33-53. En ligne : [https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_2007\\_num\\_133\\_1\\_2137](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2007_num_133_1_2137).

DELCAMBRE, I. & LAHANIER-REUTER, D. (dirs) (2012). « Litteracies universitaires : nouvelles perspectives ». *Pratiques* 153-154. En ligne : <https://journals.openedition.org/pratiques/1902>.

DIAS-CHIARUTTINI, A., (dir) (2015). « Les relations entre le scolaire et l'extrascolaire en didactique du français ». *La lettre de l'Association* 58., p. 8-11. En ligne : [https://www.persee.fr/doc/airdf\\_1776-7784\\_2015\\_num\\_58\\_1\\_2060](https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2015_num_58_1_2060).

DORIER, J.-L., Leutenegger, F., Schneuwly, B., (éds) (2013). *Didactique en construction, constructions des didactiques*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

ELALOUF, M.-L. et al. (dirs) (2012). *Les didactiques en question(s). État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

FABRE, M. (2017). *Qu'est-ce que problématiser ?*. Paris : J. Vrin.

GAUTHIER, R.-F. (2011). « *Malgoverno* » éducatif et questions curriculaires en France : fil rouge sur travaux (1985-2010). Thèse en science de l'éducation : Université Lumière Lyon 2. En ligne : [http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2011/gauthier\\_rf#p=0&a=top](http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2011/gauthier_rf#p=0&a=top).

HALTÉ, J.-F. (1992). *La Didactique du français*. Paris : Presses universitaires de France.

HALTÉ, J.-F. (2008). « Le français entre rénovation et reconfiguration ». *Pratiques* 137-138, p. 23-38. En ligne : <https://journals.openedition.org/pratiques/1150>.

JOHSUA, S. (1997). « Le concept de transposition didactique peut-il étendre sa portée au-delà de la didactique des sciences et des mathématiques ? ». *Skhòlé* 6, p. 15-24. En ligne : <https://www.preavis.org/breche-numerique/Le-concept-de-transposition-didactique-peut-il-etendre-sa-portee-au-dela-de-la#References>.

JOHSUA, S. & LAHIRE B. (1999). « Pour une didactique sociologique, entretien ». *Éducation et sociétés* 4, p. 29-56. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/education-societes/RE004-3.pdf>.

LAHANIER-REUTER, D. (2007). « Récit dans la classe de mathématiques ». *Pratiques* 133-134, p. 101-123. En ligne : [https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_2007\\_num\\_133\\_1\\_2140](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2007_num_133_1_2140).

LAHANIER-REUTER, D. & Roditi, E. (dirs) (2007). *Questions de temporalité. Les méthodes de recherche en didactiques (2)*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

LEBEAUME, J. (2012). « La didactique de la technologie à la croisée des curriculums, des apprentissages et des enseignements disciplinaires, dans une perspective socio-historique générale ». In : Elalouf, M.-L., et al. (dirs). *Les didactiques en question(s). État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck, p. 48-55.

LEBEAUME, J. (2014). *L'Enseignement ménager en France. Sciences et techniques au féminin, 1880-1980*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

LECLAIRE-HALTÉ, A. & Petitjean, A. (dirs) (2017). « Didactiques et médiations des arts et de la littérature ». *Pratiques* 175-176. En ligne : <https://journals.openedition.org/pratiques/3530>.

MARTINAND, J.-L. (1986). *Connaitre et transformer la matière*. Berne : P. Lang.

MASSERON, C. & PÉROZ, P. (dirs) (2018). « Langage oral à l'école. Étude d'un corpus homogène ». *Pratiques* 177-178. En ligne : <https://journals.openedition.org/pratiques/3913>.

- MERCIER, A. & SENSEVY, G., (dirs) (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- MERCIER, A., SENSEVY, G. & SCHUBAUER-LEONI, M.-L. (2002). « Vers une didactique comparée ». *Revue Française de Pédagogie* 141, p. 5-16. En ligne : [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_2002\\_num\\_141\\_1\\_2910](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_141_1_2910).
- PASTRÉ, P., MAYEN, P. & VERGNAUD, G. (2006). « La didactique professionnelle ». *Revue Française de pédagogie* 154, p. 145-198. En ligne : <https://journals.openedition.org/rfp/157>.
- PERRIN-GLORIAN, M.-J. & REUTER, Y. (éds) (2006). *Les Méthodes de recherche en didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- POLLET, M.-C. & ROSIER, L. (dir) (2006). « Enseignement et engagement. Hommage à Jean-Maurice Rosier ». *Enjeux* 66.
- REUTER, Y. (2007a). « La conscience disciplinaire. Présentation d'un concept ». *Éducation & didactique* 1 (2), p. 57-71. En ligne : <https://journals.openedition.org/educationdidactique/175>.
- REUTER, Y. (2007b). « Récits et disciplines scolaires. Présentation du numéro ». *Pratiques* 133-134, p. 3-12. En ligne : [https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_2007\\_num\\_133\\_1\\_2134](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2007_num_133_1_2134)
- REUTER, Y. (dir.) (2007c). « Récits et disciplines scolaires ». *Pratiques* 133-134. En ligne : [https://www.persee.fr/issue/prati\\_0338-2389\\_2007\\_num\\_133\\_1?sectionId=prati\\_0338-2389\\_2007\\_num\\_133\\_1\\_2134](https://www.persee.fr/issue/prati_0338-2389_2007_num_133_1?sectionId=prati_0338-2389_2007_num_133_1_2134).
- REUTER, Y. (2010). « Définition et transmission des savoirs scolaires : statut des tensions dans une approche didactique », In : Malet, R. (dir.). *École, médiations et réformes curriculaires*. Louvain-la-Neuve : De Boeck, p. 39-46.
- REUTER, Y. (2011). « Penser la perspective didactique : la question de l'articulation entre disciplinaire, pédagogique et scolaire ». In : Daunay, B., Reuter, Y., Schneuwly, B. (dirs). *Les Concepts et les méthodes en didactique du français*. Namur : Presses universitaires de Namur, p. 35-60.
- REUTER, Y. (dir.) (2013) [2007]. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- REUTER, Y. (2014). « Construire la catégorie de discipline scolaire en didactique(s) ». *Linguarum Arena* 5, p. 79-95. En ligne : <https://ojs.letras.up.pt/ojs/index.php/LinguarumArena/article/viewFile/1490/1282>.
- REUTER, Y. (2015). « Les contenus d'enseignement et d'apprentissages. Réflexions sur les spécificités de l'approche de Théodile – CIREL ». In : Daunay, B., Fluckiger, C., Hassan, R. (dirs). *Les Contenus d'enseignement et d'apprentissage. Approches didactiques*. Pessac : Presses universitaires de Bordeaux, p. 269-288.
- REUTER, Y. (2016a). « Questions aux didactiques ». In : Petitjean, A. (dir.). *Didactiques du français et de la littérature*. Metz : Université de Lorraine, p. 97-115.
- REUTER, Y., (dir.) (2016b). *Vivre les disciplines scolaires. Vécu disciplinaire et décrochage à l'école*. Paris : ESF.
- REUTER, Y. (2019a). « Des récits et des élèves ». *Pratiques* 181-182. En ligne : <http://journals.openedition.org/pratiques/5971>.
- REUTER, Y. (2019b). « Didactiques, disciplines et interdisciplinarité ». In : Darbellay, F., Louvriot, M., Moody, Z. (dirs). *L'Interdisciplinarité à l'école. Succès, résistance, diversité*. Neuchâtel : Editions Alphil-Presses universitaires Suisses, p. 133-148.

REUTER, Y., Lahanier-Reuter, D. (2007) [2004]. « L'analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique ». Communication au 9<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF. *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ?*. Québec, 26-28 août 2004. Repris dans : Falardeau, E. et al. (dir). *La Didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*. Québec : Presses de l'université Laval, p. 27-42. En ligne : <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/YReuter-Dom-Reuter.pdf>.

RUELLAN, F. (2000). *Un mode de travail didactique pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture au cycle 3 de l'école primaire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation : Université de Lille 3.

SENSEVY, G. (2011). *Le Sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

VIEL, A., GIRAULT, Y. (2007). « Nature mise en récits ». *Pratiques* 133-134, p. 143-163. En ligne : [https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_2007\\_num\\_133\\_1\\_2142](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2007_num_133_1_2142).

VIENNOT, E. (2018). *Le Langage inclusif : pourquoi, comment*. Donnemarie-Dontilly : Editions iXe.

## NOTES

1. Voir les travaux de travaux de P. Mayen, P. Pastré, F. Saujat, G. Vergnaud, I. Vinatier... et la note de synthèse de P. Pastré, P. Mayen & G. Vergnaud (2006) dans la *Revue Française de Pédagogie*.
2. La didactique comparée travaille sur les comparaisons entre didactiques et entre disciplines. Après des travaux pionniers menés à l'INRP, à Paris 7, ou encore au sein du laboratoire Théodile, l'Association pour des recherches comparatistes en didactiques (ARCD) naît en 2005 et son premier colloque a lieu en 2009. Un numéro de la *Revue Française de Pédagogie* en 2002 (Mercier, Sensevy & Schubauer-Léoni, 2002) peut être considéré comme un moment important.
3. J. Lebeaume (2012, p. 53-54) a analysé de manière précise cette diversification.
4. Voir, par exemple, sous la référence à Vygotski, les travaux de Bronckart, Schneuwly ou Dolz à Genève ou ceux de Bernié, Jaubert et Rebière à Bordeaux.
5. Voir, entre autres exemples, le n° 58 de *La lettre de l'AIRDF* (Dias-Chiaruttini, 2015) et le n° 175-176 de *Pratiques* (Leclaire-Halté & Petitjean, 2017)
6. Voir, par exemple, Daunay, Reuter et Schneuwly, 2011 ; Elalouf *et al.*, 2012 ; Dorier, Leutenegger & Schneuwly, 2013.
7. Voir Perrin-Glorian & Reuter (2006) ; Lahanier-Reuter & Roditi (2007) ; Cohen-Azria & Sayac (2009) ; Cohen-Azria, Chopin & Orange-Ravachol (2016).
8. En ce qui me concerne, je m'en tiens, provisoirement et de manière discutable, à une alternance entre « matière » et « discipline » pour le niveau « global » et j'emploie les termes de *composantes* ou de *sous-disciplines* pour les autres niveaux.
9. Ou de la matière telle qu'elle est institutionnellement définie.
10. Toujours en débat, même si les objets et les formes de ces débats peuvent varier selon la discipline concernée (pour la grammaire et l'orthographe, voir Chiss & David, 2018 ou pour l'histoire, Cock (de), 2018)



11. Celles-ci étant souvent en débat comme en témoignent les changements dans les textes officiels ou les désignations concurrentes employées par les acteurs (par exemple, professeur de français ou professeur de Lettres).
12. Par exemple, français ou mathématiques vs philosophie.
13. Voir Chervel (1977) sur l'enseignement de l'orthographe au travers de la construction d'une grammaire *ad hoc*.
14. Et, si tel est le cas, comment sont-elles transformées et intégrées au sein de l'espace scolaire. Ce qui renvoie à des questions traitées dans le cadre de la transposition didactique.
15. Par exemple, la physique et la chimie ou l'histoire et la géographie sont dissociées dans d'autres pays que la France.
16. Voir les analyses de Lebeaume (2014).
17. La notion de configuration, accompagnée ou non de qualificatifs, a été employée depuis longtemps dans de nombreuses sciences humaines. Elle a aussi été employée en didactique du français (Halté, 1992 ; 2008) et en pédagogie (Ruellan, 2000) en renvoyant plutôt à des oppositions macro-structurelles (entre ancienne et nouvelle configuration). Dans l'usage que nous en faisons, il s'agit d'un outil permettant de saisir les *multiples* modes d'actualisation réalisés ou possibles des disciplines (voir Reuter, 2011 ; 2014).
18. Textes officiels dont le statut légal en France peut être fort variable. Voir, sur ce point, les travaux de référence de R.-F. Gauthier (2011).
19. J'y reviendrai dans la suite de cet article. Voir ce qui concerne la « conscience disciplinaire » et le « vécu disciplinaire » (Reuter 2007a ; 2016b ; Cohen-Azria, Lahanier-Reuter et Reuter, 2013)
20. Dont le statut de savoir est d'ailleurs interrogeable.
21. Cette remarque et la précédente ne sont pas sans incidence sur l'analyse des causes possibles des problèmes des élèves.
22. Voir les débats sur l'écriture inclusive et les études sur la féminisation des noms (Cerquiglini, 2018) ou les accords (Viennot, 2018).
23. Typologie discutable comme toute typologie mais dont la valeur heuristique m'intéresse pour les questions que je traite ici. Voir aussi, dans le même numéro (Reuter, 2007c), les contributions de F. Audigier, C. Cohen-Azria, B. Daunay et N. Denizot, M. Deleplace, D. Lahanier-Reuter, A. Viel & Y. Girault.
24. Par exemple, ce qui se passe dans la pensée des acteurs (*cf.* les narrations de recherche).
25. Voir les travaux de J. Bruner (1991 [1990] ; 2000 [1986]) sur ces questions.
26. Je procède à quelques reformulations.
27. Par exemple, ne pas savoir les lire, les écrire, les reconnaître ou les comprendre au lycée.
28. Lorsque ces questionnements émergent, ils demeurent essentiellement centrés sur la didactique du français.
29. À l'instar d'autres revues de didactique du français.
30. Et donc pas des théories littéraires, des sciences de l'information et de la communication, des sciences de l'éducation...

31. Ce n'est pas le cas dans d'autres domaines : ainsi la didactique de la physique ou celle de l'histoire ne sont pas vraiment considérées comme des sous-disciplines de la physique ou de l'histoire.
32. À moins d'avoir une stratégie de vente d'articles à l'unité.
33. En témoignaient par exemple les rencontres lors des universités d'été.
34. Théorie Anthropologique du Didactique (Chevallard, 1991 [1985]).
35. Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (Mercier & Sensevy, 2007 ; Sensevy, 2011 ; Collectif didactique pour enseigner, 2019)
36. Voir Fabre, 2017.
37. Sachant qu'il me semble très difficile de revenir sur la rupture revue/praticiens dans la mesure où il faudrait reconstituer à chaque numéro le bagage théorique accumulé. Ne pas le faire expose cependant – comme c'est le cas pour les *Cahiers Pédagogiques* – à des réactions conclusives de lecteurs « informés » s'étonnant de ne voir que peu de prise en compte des recherches récentes.
38. Voir le sous-titre de la journée d'étude : « *Pratiques*, entre linguistique, littérature et didactique ».
39. Voir, entre autres références, le n° 66 de la revue *Enjeux* (Pollet & Rosier, 2006) consacré aux relations entre enseignement et engagement.
40. Voir ma contribution au quarantième anniversaire de la revue (Reuter, 2016a).

## RÉSUMÉS

Dans cette contribution, j'analyse les évolutions du champ des didactiques et notamment l'expansion, la diversification interne, l'ouverture à de nouveaux domaines scolaires et extrascolaires et la réflexivité accrue quant aux théories et aux méthodes. Je m'appuie sur cet état des lieux pour étudier trois des avancées théoriques liées à ces évolutions : la production et la mise en circulation de concepts issus de différentes didactiques, la déconstruction/reconstruction de la notion de discipline scolaire et la mise en interrogation de la notion de contenus d'enseignement et d'apprentissages. J'analyse enfin le positionnement relativement discret de la revue *Pratiques* face à ces évolutions en soulignant les problèmes qu'elles soulèvent pour une revue de didactique du français : expertises à réaliser dans différentes didactiques, risque d'éloignement du lectorat intéressé par une seule didactique...Je note cependant les intérêts de ce positionnement, principalement la centration maintenue sur la discipline « français » et la distance critique face à certaines théories très généralistes qui se répandent à l'heure actuelle dans le champ des didactiques. Cela amène à repenser les fonctions de la revue.

In this paper, I analyse the evolutions of the field of didactics especially the expansion, the internal diversification, the opening to outside school and school new areas, and the increasing reflexivity of theories and methods. From this state of play I look at three theoretical advances in relation with these evolutions: production and circulation of concepts from different didactics, deconstruction and reconstruction of the school subject notion and the issuing of the notion of the learning and teaching contents. Finally, I studied the mostly inconspicuous position of the

*Pratiques* journal towards these evolutions, underlining the questions raised by these evolutions to a journal of didactics of French: assessments by other didactics, risk of losing readers interested in a single didactics. By the way, I mention the interests of this position, especially the constant centration on the “French” school subject and the critical remoteness towards some of overall theories that are nowadays spreading in the field of didactics. This leads up to reconsider the journal features.

## INDEX

**Keywords** : French didactics, Didactics, School subject, learning and teaching contents, theoretical journal

**Mots-clés** : Didactique du français, Didactiques, Discipline scolaire, Contenus d’enseignement et d’apprentissage, Revue théorique

## AUTEUR

**YVES REUTER**

Université de Lille, Theodile-Cirel, F-59000 Lille, France