



Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières ?

Appel à contributions
pour un colloque international
Haute Ecole Pédagogique de Vaud
Lausanne, 13 & 14 septembre 2012

Résumé :

Ce colloque scientifique a pour but d'explorer des terrains communs à la sociologie de l'éducation et aux didactiques des disciplines scolaires. Depuis une décennie, la sociologie de l'éducation réinvestit fortement l'étude des savoirs scolaires alors que les didactiques intègrent de plus en plus le social dans leurs différents modèles. Les points de rencontre potentiels entre la sociologie et les didactiques ne manquent donc pas...

Délais

- envoi des propositions de communications **avant le 15 janvier 2012**
- retour des évaluations pour le 30 mars 2012
- envoi des résumés à imprimer pour le colloque avant le 1er juin 2012
- envoi des communications pour mise en ligne avant le 7 septembre 2012

Renseignements et envoi des propositions

philippe.losego@hepl.ch

Composition du comité scientifique

<http://www.hepl.ch/index.php?id=1443>

Site web

<http://www.hepl.ch/index.php?id=1442>

Les spécifications formelles pour les propositions de communications sont en fin de document.

Stéphane CLIVAZ
Noël CORDONIER
Philippe HERTIG
Sonya FLOREY
Philippe LOSEGO
Alain PACHE
Sylviane TINEMBART
Valérie VINCENT

La division du travail entre sociologues et didacticiens

Les sociologues et les didacticiens ont un terrain de rencontre, celui de la construction et de la transmission des savoirs scolaires. Ainsi, de nombreux concepts didactiques ont une dimension sociale (Perrenoud, 2002, p. 5), à commencer par celui de « transposition didactique » (Verret, 1975). Cependant, sur la longue période, les deux communautés se sont largement ignorées, en vertu d'une forte division du travail intellectuel.

Longtemps, la sociologie a traité l'école comme une sorte de boîte noire en négligeant les processus d'apprentissage. Les didactiques, quant à elles, se sont essentiellement préoccupées des dimensions cognitives.

Cette division du travail entre sociologie et didactiques a été, dans certains contextes nationaux, le résultat de conflits dans la formation des enseignants (Young, 1998). Alors que la sociologie est restée sur une position relativement extérieure à l'action pédagogique, ce qui explique en grande partie son relativisme, les didactiques sont au cœur de la transmission des savoirs et peuvent de ce fait tendre à une certaine normativité.

La sociologie et le sens du « social »

Au cours du siècle passé, les différentes conceptions du « social » véhiculées par la sociologie ont souvent été des handicaps pour penser les savoirs scolaires.

Si Durkheim considérait les catégories les plus fondamentales de la culture comme des productions sociales sans en faire pour autant des notions arbitraires (Durkheim, 1968), la sociologie des années 1960-1970, a présenté les savoirs scolaires comme relevant d'un arbitraire culturel imposé par la classe dominante (Bourdieu & Passeron, 1970) ou d'une entreprise d'aliénation systématique de la classe ouvrière (Baudelot & Establet, 1971). Puis, avec la montée en puissance des mathématiques et des sciences dans l'enseignement, les curricula ont semblé désormais dominés par la raison, scientifique ou linguistique, et échappé à tout questionnement sociologique. La sociologie de l'éducation s'est alors concentrée sur les « modes de scolarisation » (Berthelot, 1983) excluant globalement les savoirs de son champ

d'étude.¹ L'une des conséquences néfastes de cette exclusion a été de faire des inégalités sociales à l'école un pur effet d'orientation et de stratégies d'acteurs en négligeant leur dimension cognitives (Broccolichi, Ayed & Trancard, 2010).

Depuis le début des années 2000, la sociologie de l'éducation réinvestit fortement l'étude des savoirs scolaires pour des raisons institutionnelles et politiques : la participation plus grande de la sociologie à la formation des enseignants l'a physiquement rapprochée des contenus d'enseignement (Losego & Pagnossin, 2009), mais surtout les autorités politiques ont été conduites, par la « culture de l'évaluation » (Mons & Pons, 2006) et notamment par les grandes enquêtes internationales (PISA, TIMMS, etc.), à réformer les plans d'études² et à mettre ainsi la question des contenus d'enseignement au centre des débats nationaux.

Les didactiques: loin du social ?

Les didactiques, constituées relativement récemment en tant que disciplines de recherche, privilégient le point de vue des contenus pour s'intéresser aux pratiques d'enseignement, aux apprentissages des élèves, à l'épistémologie des disciplines scolaires, à la formation des enseignants, à l'élaboration de moyens d'enseignement, ou encore à la construction des curricula.

Ce parti pris pose la question des rapports entre les savoirs de référence et les savoirs scolaires, à laquelle on réduit parfois le champ des didactiques. De manière plus réductrice encore, le sens commun véhicule une représentation de «la didactique» qui la limite à un recueil de recettes et de méthodes qu'il suffit d'appliquer pour «enseigner correctement» telle ou telle discipline scolaire. Est-ce sur de telles conceptions que se fondent celles et ceux qui pensent que les didactiques ont évacué toute prise en compte du social ?

Pourtant, aucun des trois grands «modèles» qui, dans le monde francophone, orientent les travaux menés dans les didactiques, n'exclut la dimension du social. Que ce soit l'idée de *transposition didactique* (Verret, 1975; Chevallard, 1985a), celle de *pratiques sociales de référence* (Martinand, 1986) ou encore celle de la *discipline scolaire* considérée comme une création spécifique du système scolaire (Chervel, 1988), chacune de ces conceptions didactiques prend en compte le social, certes différemment, mais de manière explicite. Les points de rencontre potentiels entre la sociologie et les didactiques ne manquent donc pas...

¹ A quelques exceptions près: Lucie Tanguy (1983), Viviane Isambert-Jamati (1990), Régine Sirota, Michèle Grosbois et Graciela Ricco (1992), Bernard Lahire (1993) ou Catherine Dutheil (1998).

² Voir la notion de « socle commun de connaissances et de compétences » en France, ou le concordat HarmoS qui en Suisse détermine notamment l'harmonisation des programmes à l'échelle des aires linguistiques, ou encore la réforme des compétences en Belgique (Mangez, 2008).

Vers un rapprochement de la sociologie et des didactiques disciplinaires

Une véritable rencontre entre la sociologie et les didactiques disciplinaires pourrait s'envisager, selon Lahire (2007), à la condition que les didactiques parviennent à élargir leur champ d'investigation. Cela reviendrait à étudier divers contextes d'acquisition des savoirs, des plus formels aux plus informels, afin, notamment de dégager, par comparaison, les spécificités de l'institution scolaire. Un autre avantage d'un tel élargissement consisterait à mieux comprendre des modes de pensée importés qui peuvent constituer des ressources mais aussi des obstacles à l'appropriation des savoirs en contexte scolaire.

Une deuxième condition consisterait à dépasser les frontières disciplinaires pour construire de nouveaux concepts fondés sur une proximité épistémologique et paradigmatique. A titre d'exemples, aux frontières de la sociologie, de la psychologie et de l'anthropologie, des notions comme celles de « contexte macro-social » (Grossen, 1988) ou de « ressources symboliques » (Zittoun, 2007) peuvent s'avérer très fécondes pour comprendre les spécificités des interactions de classe.

Une troisième condition consisterait à faire passer des concepts d'un champ de recherche à un autre, suivant ainsi une proposition un peu moins récente formulée par Joshua et Lahire (1999). Dans le cadre de la didactique des sciences, Maury et Caillot (Maury & Caillot, 2003) ont proposé de distinguer le rapport au savoir et les rapports aux savoirs. En didactique de la géographie, Thémines (2006) a décliné le rapport au savoir en un rapport géographique au monde. Plus récemment, Philippot (2008) a proposé une recherche empirique basée sur une double grille d'analyse, didactique et sociologique, afin de mieux comprendre la professionnalité des enseignants primaires du point de vue de la construction d'un rapport second au monde.

Atelier 1 : Comment établir des liens entre rapports sociaux et programmes scolaires ?

Le problème posé à la sociologie des savoirs scolaires est de formuler précisément les rapports entre savoirs scolaires et société. Peu de sociologues de l'éducation ont affronté cette question et ceux qui l'ont fait en ont souligné la grande difficulté (Isambert-Jamati, 1990).

Les théories sociologiques en vigueur jusqu'à la fin des années 1970 n'utilisaient les savoirs scolaires que comme explication du maintien de l'ordre social et restaient en fait très éloignées de l'école réelle : il leur était difficile de réunir des preuves concrètes.

Pour pallier ces défauts, la sociologie actuelle des savoirs tend à limiter son champ d'étude aux experts concepteurs des programmes (Baluteau, 1999) et aux

professions enseignantes (Tanguy, 1983; Mangez, 2008; Harlé, 2010). Elle fait des curricula le résultat de luttes entre corporations, groupes d'experts et « détracteurs ». Ce parti pris a le mérite du réalisme, mais éloigne la question des rapports sociaux et de la société dans son ensemble.

Les travaux d'histoire des disciplines scolaires (Belhoste, 1995; Balpe, 2001) mettent en relation l'évolution historique des programmes scolaires et celle des rapports sociaux. Cependant ils contournent souvent la difficulté théorique en recourant à la notion assez vague de « contexte ».

La théorie désormais classique du *rapport au savoir* (Charlot, Bautier & Rochex, 1992) rend compte du fait que les différents groupes sociaux confèrent des sens différents à l'apprentissage, mais elle décrit assez peu les savoirs eux-mêmes et la manière dont ils évoluent. Or les savoirs, dans leur formalisation même, peuvent contenir et commander un rapport au savoir spécifique, sous forme cristallisée. C'est le cas de ces formes relativement nouvelles que sont les « éducation à... », apparues depuis quelques années ou encore les nombreux « travaux d'études », « mémoires » ou dossiers, etc. Elles constituent des rapports au savoir différents de ceux contenus dans les disciplines traditionnelles.

Est-il possible de construire une théorie macrosociologique de l'évolution des savoirs qui rapporterait ces évolutions didactiques majeures aux rapports sociaux dans la société globale ?

Le sens social des savoirs enseignés à différents niveaux des systèmes éducatifs dépend fortement de l'accès (i.e. la part d'une classe d'âge qui y accède). Ils peuvent être distinctifs, sélectifs ou accessibles à tous. Cela joue-t-il sur leur forme ?

Par exemple, peut-on relier la notion de compétence à la massification du secondaire obligatoire ? Si les évolutions didactiques sont sensibles aux rapports sociaux, par quelles voies passe l'influence ? Le niveau de fréquentation d'un cycle scolaire donné a-t-il un effet « mécanique » sur ses curricula et sur leur formalisation ? Cet effet passe-t-il par les enseignants, obligés de s'adapter à de nouvelles « compositions sociales » ? Les experts adaptent-ils les programmes ou les moyens d'enseignement à leur vision des catégories sociales et de leurs destins sociaux ? Quel est le poids du politique ? Quels sont les effets de la centralisation ou de l'uniformisation des plans d'études ?

Atelier 2 : La « demande sociale » de savoirs a-t-elle un impact sur le curriculum réel ?

L'écart entre les curricula formels et les curricula réels (*i.e.* les activités d'enseignement dans le cadre des établissements et des classes) a été identifié au plan théorique (Perrenoud, 1984, 1993; Forquin, 2005; 2008) et documenté par des recherches portant sur différents champs disciplinaires (Isambert-Jamati, 1990; Billet, 2007; Braxmeyer, 2007; Tutiaux-Guillon, 2008; Gilliéron Giroud, 2010).

La nature des curricula formels peut en elle-même induire la nécessité pour les enseignants de procéder à des choix : ainsi lorsqu'un plan d'études est rédigé en termes de compétences à atteindre par les élèves et qu'il ne propose pas un programme précis en termes de contenus, les variations sont inévitables. Bien des recherches montrent d'ailleurs que l'on est souvent très loin, dans la pratique, de permettre l'acquisition de compétences (Jonnaert, 2002); (Crahay, 2006), l'accent restant souvent mis – de manière massive – sur la transmission de savoirs déclaratifs décontextualisés (Clerc, 2002; Tutiaux-Guillon, 2008), ou sur l'« étude de documents » (Billet, 2007; Braxmeyer, 2007).

Par ailleurs, dans le contexte actuel, les acteurs que sont les enseignants sont confrontés à des injonctions parfois contradictoires résultant de l'introduction dans les *curricula* de nouvelles intentions de formation, qui apparaissent en réponse à des demandes sociales. Ces nouveaux objets (en particulier les diverses «éducation à...») questionnent la place des disciplines scolaires instituées et leur cohérence épistémologique et didactique. Enfin, les injonctions relatives à l'interdisciplinarité sont elles aussi des éléments à prendre en considération, du fait que les «pratiques de l'interdisciplinarité» contribuent à redéfinir la nature des savoirs et la manière de les construire (Baluteau, 2008).

Ces mutations ne se traduisent toutefois pas toujours de manière visible dans le quotidien des classes, où les savoirs travaillés s'inscrivent dans une sorte de coutume liée à la culture scolaire et aux contraintes de la forme scolaire (Chervel, 1998; Clerc, 2002).

Les enseignants sont centraux dans la «fabrication» du curriculum réel (Mangez & Liénard, 2008). Dans certains champs disciplinaires, une forme d'autocensure les conduit à négliger, consciemment ou non, certaines «questions (sociales) vives» et, du même coup, les finalités que l'Institution scolaire leur assigne (Tutiaux-Guillon, 2006; Albe, 2009).

Ces constats conduisent à évaluer l'impact des représentations des enseignants sur leur sélection de contenus, ainsi que les modalités et les dispositifs concrets de leur enseignement. Comment appréhender les «déterminants» de leurs choix ? Comment évaluer l'impact sur les curricula réels ? Plusieurs objets sont à explorer :

- Les manières dont ils se représentent leur(s) discipline(s), leur façon d'en définir le « noyau » et, par là, leurs définitions de ce qu'est un objet d'enseignement;
- leurs représentations des processus d'apprentissage;
- leur(s) conception(s) du savoir ou des savoirs;

- leurs rapports aux moyens d'enseignement (manuels, médias, nouvelles technologies).

Les enseignants ne sont cependant pas seuls en cause. Les directions d'établissement, les élèves, les parents, les collègues de l'établissement intervenant dans la même classe contribuent eux aussi à faire du curriculum réel un «arrangement local continuellement renégocié» (Mangez & Liénard, art. cit.). Les interactions qui prennent forme au sein de la classe entre les enseignants et les élèves contribuent ainsi de manière non négligeable à la définition du curriculum réel : pour une discipline donnée, la quantité et la qualité des savoirs abordés, travaillés, construits ou reconstruits durant une année scolaire, dépend de la capacité de l'enseignant à mobiliser les élèves, mais aussi de la négociation, implicite ou explicite, permettant le maintien du contrat didactique et conduisant à une modulation des contenus afin qu'ils restent accessibles aux élèves (Perrenoud, 1993). En outre, la diversité des expériences est aussi un facteur qui influence le curriculum réel: «en définitive, pour chaque élève, le curriculum prescrit se réalise de façon *originale*, parce que même dans un enseignement uniformisé et frontal, chacun vit des *expériences singulières*» (ibid, p. 5).

Atelier 3 : Savoirs disciplinaires et rapport au savoir des enseignants³

Pour les enseignants, les savoirs relatifs à la discipline enseignée sont des savoirs à la fois essentiels dans la pratique et relativement peu interrogés en tant que tels. Paradoxalement, on peut établir le même constat chez les enseignants spécialistes, pour qui ces savoirs disciplinaires constituent un élément essentiel de l'identité professionnelle (Jellab, 2008; Rege Colet & Berthiaume, 2009) et psychologique (Berdot et al., 2000) et chez les enseignants généralistes qui tendent à privilégier les savoirs pédagogiques et relationnels (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004; Vanhulle, 2009).

Cette retenue à interroger ces savoirs disciplinaires est peut-être renforcée par les résultats contradictoires des études à large échelle tendant à montrer une influence des connaissances disciplinaires des enseignants sur les résultats des élèves, par exemple en mathématiques, alors que les recherches qualitatives montrent un effet sur la qualité de l'enseignement (Ma, 1999; Hill et al., 2008; National Mathematics Advisory Panel, 2008; Clivaz, 2010).

Les didactiques interrogent les phases de transposition des savoirs : d'une part, la transposition dans les curricula et les manuels (Verret, 1975; Chevallard, 1985b; Perrenoud, 1998) et d'autre part, les transformations du savoir à enseigner au savoir enseigné (Verret, 1975; Chevallard, 1985b; Perrenoud, 1998). Elles traitent ainsi plus souvent des savoirs que du rapport de la personne à ces savoirs. La transposition didactique de l'enseignant est relative d'abord au savoir et aux assujettissements de l'enseignant à une institution de formation (Chevallard, 2003, p. 91) et donc, concerne un individu générique. Pourtant, la question de ce rapport mériterait d'être posée pour plusieurs raisons.

D'abord, parce que donner du sens aux savoirs est un enjeu professionnel majeur pour l'enseignant, qu'il soit généraliste ou spécialiste : le rapport qu'il entretient au savoir en général et à des savoirs disciplinaires, ne va pas de soi et il influe sur ses pratiques pédagogiques (Vincent, 2010).

Ensuite, les principales études sociologiques et psychanalytiques sur le rapport au savoir (Charlot, 1997; Mosconi, Beillerot & Blanchard-Laville, 2000) ou sur « l'épistémologie personnelle », pour les approches anglo-saxonnes (Hofer, 2004; Crahay & Fagnant, 2007), traitent surtout du *rapport au* et moins du *savoir* du sujet : pour ces approches, le rapport au savoir est le rapport à tout ce qui relève de « 'l'apprendre' et du savoir » (Charlot, 1997), ou une composante fondamentale de son identité, parce que construite depuis l'enfance et tissée sur son désir de savoir (Mosconi et al., 2000). En bref, ces études font l'hypothèse d'une distinction entre le savoir et le rapport au savoir (Charlot, 1979). Cependant, bien que dialoguant très peu, les approches francophones et anglophones s'accordent au moins sur le fait

³ Le titre de l'atelier est inspiré de Berdot, Blanchard-Laville & Bronner, (2000).

que l'épistémologie personnelle, « inclut deux dimensions de base : la nature des connaissances et la nature de l'acte de connaître » (Crahay & Fagnant, 2007, citant Hofer & Pintrich, 1997, p. 5).

On peut pourtant s'interroger sur la variabilité du rapport au savoir selon les disciplines. Par exemple, l'étude menée par Venturini et Albe (2002) sur des étudiants en physique montre que ces derniers manifestent plus massivement un rapport utilitaire qu'un rapport de plaisir à leur discipline.

La question du rapport de l'enseignant au savoir en général et à un savoir disciplinaire déterminé justifie cet atelier, car on peut penser que ce rapport conditionne non seulement sa capacité à transposer didactiquement mais aussi à donner plus ou moins du sens aux savoirs scolaires pour les élèves. Ceci permettrait d'éviter que « le rapport aux savoirs [devienne] (...) fondamentalement extrinsèque, parfois habilement occasionnaliste, voire cyniquement opportuniste, sans que jamais l'on ne s'interroge sur les raisons d'être propres, intrinsèques, fondatrices de tel ou tel savoir » (Chevallard, 2003, p. 107).

L'atelier sera ainsi structuré par les questions suivantes :

- Les concepts de savoir et de rapport au savoir ont-ils des significations semblables en sociologie et dans les didactiques ?
- Quelle est la variabilité du rapport au savoir selon le savoir ? Le rapport au savoir disciplinaire est-il fondamentalement différent du rapport au savoir en général ? Cette différence éventuelle est-elle particulière aux enseignants ?
- Peut-on parler de rapport au savoir disciplinaire ou ce rapport dépend-il de la discipline d'enseignement considérée ?
- Le rapport au savoir est-il semblable pour les enseignants spécialistes et pour les enseignants généralistes ? Et qu'en est-il du rapport aux savoirs disciplinaires ?

Atelier 4 : L'évaluation comme contrôle social : vers un « élève numérique » ?

En usant logiquement des formes de pensée offertes par les technologies de communication actuelles pour construire et présenter ses curricula, pour nommer ses finalités, pour énumérer et décrire finement les compétences et connaissances attendues des élèves, pour mesurer et comparer leurs performances et plus simplement pour évaluer les apprentissages, l'Ecole suit assurément avec une précision remarquable le cursus de tout élève et gagne sans conteste en objectivité pour piloter tout le système éducatif. Mais ce suivi rigoureux n'a-t-il pas un coût qui doit être mis en regard des commodités que ces dispositifs et cette efficacité amènent ?

- Les dispositifs d'évaluation actuels, subtils au point de travailler sur des composantes de compétences fines et standardisées, ne dégradent-ils pas la complexité humaine en une collection de petits traits mesurables ?
- Cette rationalité minutieuse n'induit-elle pas un nouveau type humain, « l'élève numérique » ? Peut-on craindre une déshumanisation de l'Ecole ? Cette déshumanisation est-elle même déjà avérée ?
- Quelle est l'influence de l'informatisation des savoirs sur les processus et stratégies d'apprentissage ? Est-il pertinent de travailler à distinguer l'information de la connaissance ou faut-il envisager de nouveaux modes de connaissance ? Par exemple, la mémoire a-t-elle changé, ou doit-elle changer au profit de l'adaptabilité ?
- Quelles « redisciplinisations » (au sens courant : modification des finalités disciplinaires et des contenus d'enseignement) sont entraînées par cette alliance du pragmatisme et des technologies de l'information ?
- Si l'on admet que notre époque est la première à s'être si radicalement coupée du passé (Blais, Gauchet & Ottavi, 2008), quels sont les avatars de la *transmission* sur laquelle l'Ecole fondait jusqu'ici l'essentiel de son mandat ? A contrario, cette *détraditionnalisation* ne favoriserait-elle pas aussi des innovations didactiques ou de pilotage de l'Ecole ?

En définitive, ce pragmatisme, fondé sur la raison instrumentale et sur l'efficacité est-il le fait d'un postmodernisme désenchanté du monde qui nous a conduits à renoncer aux grands Récits émancipateurs (Lyotard, 1979) ou est-il simplement rendu possible par les dispositifs informatiques ?

Atelier 5 : Les manuels scolaires construisent-ils des savoirs et des savoir-faire réifiés ?

Le livre scolaire, réservé à l'enseignant au XIX^e siècle, est devenu au cours du siècle suivant un ouvrage destiné prioritairement à l'élève. Au XXI^e siècle, il reste un objet constitutif de l'action pédagogique et didactique de l'enseignant (Lebrun, 2006, 2007); (Lenoir, Rey, Roy, Lebrun & (dirs), 2001); (Biron et al., 2001). Aujourd'hui, il se retrouve au cœur des débats provoqués par l'impact des mutations technologiques sur les moyens d'enseignement. Si, désormais, certains analystes s'accordent sur le proche avènement du manuel numérique (Rémon, Viselthier, Pugibet, Getliffe & Guichon, 2005), d'autres relèvent surtout les indécisions des acteurs de l'éducation concernant ce type d'ouvrage cher aux enseignants (Baldner, Baron & Eric, 2003). Cette alternative entre une éventuelle dématérialisation ou une incertitude sur les supports nous conduit à nous questionner sur ce qu'est un manuel scolaire, du point de vue de ses modes de production, de diffusion et de ses usages.

Les caractéristiques et les évolutions de ces supports particuliers de l'enseignement ont été discutées par la communauté scientifique déjà depuis de nombreuses années (Johnson, 1904/2010; Carpenter, 1963; Escolano, 1993; Johnsen, 1993/2001; Marsden, 2001; Nicholls, 2006; Gomes Ferreira, 2007; Mollier, 2007).

Choppin (1992) classe les livres scolaires actuels en quatre catégories : les manuels, les éditions classiques, les outils de référence et les ouvrages parascolaires. Notre atelier se concentrera essentiellement sur la première catégorie. Pour Wakefield (1998, p. 5) « the word *textbook* did not have its modern meaning until the end of eighteenth century, when such books were commonly in the hands of students as well as teachers ». Si le manuel est au cœur de l'histoire de l'édition et des disciplines scolaires, aujourd'hui certains chercheurs comme (Rocher, 2007, p. 13) parlent de « sociologie du manuel scolaire ». Cet auteur s'essaie à présenter le manuel comme un système social et à démontrer que certaines mutations sociales l'ont affecté. Il affirme que le système social du manuel lui donne vie « quand il se transforme en un objet d'actions et d'interactions sociales, qu'il entre en service entre les mains de différents acteurs » (Rocher, 2007, p. 14). La confrontation d'un double regard historique et sociologique, laisse percevoir une potentielle forme d'influences réciproques entre ce que le manuel scolaire modifie dans l'école, voire la société et ce que les mutations sociales mettent comme empreintes dans sa production.

Apple (2001) et Aubin (2006) ont du reste démontré que le manuel est un véhicule idéologique et culturel, historiquement et géographiquement situé.

Comme le montrent Gérard et Roegiers (2003, p. 12), le manuel scolaire est le produit de différents acteurs qui interviennent au cours des différentes étapes qui se déroulent de la production à la diffusion. Le manuel unique au début du XX^e siècle a fait place à des manuels spécialisés dans chaque discipline et dans chaque degré de la scolarité. Cette multiplicité progressive va de pair avec la didactisation des disciplines et l'émergence de nouveaux savoirs scolaires. Elle est également le

fruit de l'industrialisation et la massification de l'édition.

En adoptant une perspective historique et sociologique, nous pourrions situer les différentes alternatives techniques dans les contextes industriels, économiques, sociaux et culturels du XIXe au XXIe siècle. En particulier, nous pourrions nous interroger sur les liens entre l'évolution des divers supports mobilisés et celle des différentes méthodes d'apprentissage. Nous prendrions en compte la manière dont les manuels *scolarisent* des savoirs et des savoir-faire en la confrontant à d'autres formes d'apprentissage.

Références

- Albe, V. (2009). *Enseigner des controverses*: Presses universitaires de Rennes.
- Apple, M. W. (2001). *Educating The « Right » Way. Markets, Standards, God, and Inequality*. New York: Routledge et Falmer.
- Aubin, P. é. (2006). *300 ans de manuels scolaires au Québec*. Laval: Presses de l'Université.
- Audigier, F.& Tutiaux-Guillon, N. (2004). *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école primaire*. Lyon: INRP.
- Baldner, J.-M., Baron, G.-L.& Eric, B. (2003). *Les manuels à l'heure des technologies. Résultats de recherches en collège*. Paris: INRP.
- Balpe, C. (2001). *Enseigner la physique au collège et au lycée : une approche historique*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Baluteau, F. (1999). *Les savoirs au collège, discours officiels et discours critiques sur la pédagogie du secondaire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Baluteau, F. (2008). L'interdisciplinarité dans les collèges: forme, engagement et justification. Dans F. Audigier & N. Tutiaux-Guillon (Éds.), *Compétences et contenus. Les curriculums en questions* (pp. 101-115). Bruxelles: De Boeck.
- Baudelot, C.& Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. 1971: Maspéro.
- Belhoste, B. (1995). *Les sciences dans l'enseignement secondaire français. Textes officiels. Tome 1 : 1789-1914*. Paris: INRP-Economica.
- Berdot, P., Blanchard-Laville, C.& Bronner, A. (2000). Savoir mathématique et rapport au savoir des professeurs de mathématiques. Traumatismes en chaîne et résonances identitaires. Dans N. Mosconi, J. Beillerot & C. Blanchard-Laville (Éds.), *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan.
- Berthelot, J.-M. (1983). *Le piège scolaire*. Paris: PUF.
- Billet, M. (2007). L'histoire-géographie et l'éducation civique, sociale et juridique au lycée professionnel: les professeurs et leurs pratiques d'enseignement. *Education & formations*, 76, 105-117.
- Biron, D., Larose, F., Lebrun, J., Lenoir, Y., Masselier, G.& Roy, G.-R. (2001). *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Montréal: Editions du CRP, Faculté de l'éducation.
- Blais, M.-C., Gauchet, M.& Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Paris: Stock.
- Bourdieu, P.& Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- Braxmeyer, N. (2007). Les pratiques d'enseignement en histoire, géographie et éducation civique au collège. *Education & formations*, 76, 95-104.
- Broccolichi, S., Ayed, C. B.& Trancard, D. (2010). *Ecole : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*. Paris: La Découverte.
- Carpenter, C. (1963). *History of American Schoolbooks*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Charlot, B. (1979). Dis-moi ce que tu comprends et je dirai ce que tu es: Apprentissage, pouvoir et rapport au savoir. *Education permanente*, 47, 5-21.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- Charlot, B., Bautier, E.& Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues...et ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119.
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris: Belin.
- Chevallard, Y. (1985a). *La transposition didactique*. Grenoble: La pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1985b). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: Ed. La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (2003). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques Dans S. Maury & M. Caillot (Éds.), *Rapport au savoir et didactiques* (pp. 81-104). Paris: Fabert.

- Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaire: histoire et actualité*. Paris: Hachette.
- Clerc, P. (2002). *La culture scolaire en géographie. Le monde dans la classe*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Clivaz, S. (2010). Des mathématiques pour enseigner, analyse de l'influence des connaissances mathématiques d'enseignant(e)s vaudois(e)s sur leur enseignement des mathématiques à l'école primaire. Dans C. Margolinas (Éd.), *Actes de la 15e école d'été de didactique des mathématiques, Clermont-Ferrand*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.
- Crahay, M. & Fagnant, A. (2007). A propos de l'épistémologie personnelle : un état des recherches anglo-saxonnes. *Revue française de pédagogie*, 161, 2-39.
- Durkheim, E. (1968). *Les formes élémentaires de la vie religieuse. Le système totémique en Australie*. Paris: PUF.
- Dutheil, C. (1998). *Enfants d'ouvriers et mathématiques. Les apprentissages à l'Ecole primaire*. Paris: L'Harmattan.
- Escolano, A. (1993). La politique du livre scolaire dans l'Espagne contemporaine. Jalons pour une histoire. Dans A. Choppin (Éd.), *Manuels scolaires, états et sociétés XIXe et XXe siècles* (pp. 27-46). Paris: INRP.
- Forquin, J.-C. (2005). Curriculum. Dans P. Champy & C. Etévé (Éds.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (pp. 234-237). Paris: Retz.
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes: PUR.
- Gerard, F.-M. & Roegiers, X. (2003). *Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles: De Boeck.
- Gilliéron Giroud, P. (2010). *Des objectifs à l'évaluation du travail des élèves. Diversité des pratiques au secondaire 1*. Lausanne: URSP.
- Gomes Ferreira, A. (2007). Aspects fondamentaux d'une éducation traditionnelle dans les manuels scolaires portugais du milieu du XXe siècle. Dans M. Lebrun, P. Aubin, M. Allard & A. Landry (Éds.), *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Québec: PUQ.
- Grosbois, M., Ricco, G. & Sirota, R. (1992). *Du laboratoire à la classe, le parcours du savoir. Etude de la transposition didactique du concept de respiration*. Paris: ADAPT (SNES).
- Grossen, M. (1988). *L'intersubjectivité en situation de test*. Cousset (Fribourg): DelVal.
- Harlé, I. (2010). *La fabrique des savoirs scolaires*. Paris: La dispute.
- Hill, H., Blunk, M., Charalambous, C., Lewis, J., Phelps, G., Sleep, L., et al. (2008). Mathematical knowledge for teaching and the mathematical quality of instruction: An exploratory study. *Cognition and Instruction*, 26 (4), 430-511.
- Hofer, B. K. (2004). Introduction: Paradigmatic approaches to personal epistemology. *Educational Psychologist*, 39 (1), 1-3.
- Isambert-Jamati, V. (1990). *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris: Éditions universitaires.
- Jellab, A. (2008). Le rapport aux savoirs chez les professeurs stagiaires du secondaire: une nouvelle problématique en éducation. *L'Homme et la société* (1), 295-319.
- Johnsen, E. B. (1993/2001). *Textbooks in the Kaleidoscope: A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Johnson, C. (1904/2010). *Old Time Schools and Schools Books*. Nwe York: The Macmillan Compagny.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck.
- Joshua, S. & Lahire, B. (1999). Pour une didactique sociologique. Entretien avec Samuel Joshua. *Education et sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*, 4, 29-56.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Lahire, B. (2007). La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques. *Education et Didactique*, 1, 73-82.
- Lebrun, M. (2006). *Le manuel scolaire. Un outil à multiples facettes*: Presses de l'Université du Québec.
- Lebrun, M. (2007). *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Lenoir, Y., Rey, B., Roy, G.-R., Lebrun, J.& (dirs). (2001). *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites*. Sherbrooke: Editions du CRP, Faculté d'éducation.
- Losego, P.& Pagnossin, E. (2009). Introduction: que fait la sociologie dans la formation des enseignants ? *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 10, 5-16.
- Lyotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne*. Paris: Minuit.
- Ma, L. (1999). *Knowing and teaching elementary mathematics : Teachers' understanding of fundamental mathematics in China and the United States*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mangez, E. (2008). *Réformer les contenus d'enseignement. Une sociologie du curriculum*. Paris: PUF.
- Mangez, E.& Liénard, G. (2008). Curriculum (sociologie du). Dans A. V. Zanten (Éd.), *Dictionnaire des l'éducation* (pp. 103-107). Paris: PUF.
- Marsden, W. E. (2001). *The School Textbook: Geography, History and Social Studies*. London: Woburn Press.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne: Peter Lang.
- Maury, S.& Caillot, M. (2003). Quand les didactiques rencontrent le rapport au savoir. Dans S. Maury & M. Caillot (Éds.), *Rapport au savoir et didactiques* (pp. 13-32). Paris: Fabert.
- Mollier, J.-Y. (2007). Les manuels scolaires et la réforme de l'instruction universelle en France dans les années 1830-1900. Dans M. Lebrun, P. Aubin, M. Allard & A. Landry (Éds.), *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Québec: PUQ.
- Mons, N.& Pons, X. (2006). *Les standards en éducation dans le monde francophone. Une analyse comparative*. Neuchâtel: IRDP.
- Mosconi, N., Beillerot, J.& Blanchard-Laville, C. d. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan.
- National Mathematics Advisory Panel. (2008). *Foundation for Success: The Final Report of the National Mathematics Advisory Panel* Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Nicholls, J. (2006). *School History Textbooks Akross Cultures: International Debates and Perspectives*. Oxford: Oxford Symposium Books.
- Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève: Droz.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum: le formel, le réel, le caché. . Dans H. J. (Éd.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 61-76). Paris: PUF.
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24 (3), 487-514.
- Perrenoud, P. (2002). La place de la sociologie dans la formation des enseignants : réflexions didactiques. *Education et Sociétés*, 9/2002/1, 87-99.
- Philippot, T. (2008). *La professionnalié des enseignants de l'école primaire: les savoirs et les pratiques*. Reims: Université de Reims Champagne-Ardenne.
- Rege Colet, N.& Berthiaume, D. (2009). Savoir ou être ? savoirs et identités professionnels chez les enseignants universitaires. Dans R. Hofstetter & B. Schneuwly (Éds.), *Savoirs en (trans) formation: Au coeur des professions de l'enseignement et de la formation* (pp. 137-162). Bruxelles: De Boeck.
- Rémon, J., Viselthier, B., Pugibet, V., Getliffe, N.& Guichon, N. (2005). Manuels de langue et passage au numérique. . Dans Bruillard (Éd.), *Manuels scolaires, regards croisés* (pp. 79-100). Caen: CRDP Basse-Normandie.
- Rocher, G. (2007). Le manuel scolaire et les mutations sociales. Dans M. Lebrun, P. Aubin, M. Allard & A. Landry (Éds.), *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain* (pp. 12-24). Québec: PUQ.
- Tanguy, L. (1983). Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France *Revue Française de Sociologie XXIV*, pp 227-254.
- Thémines, J.-F. (2006). *Enseigner la géographie : un métier qui s'apprend*. Paris: Hachette Education.
- Tutiaux-Guillon, N. (2006). Le difficile enseignement des «questions vives» en histoire-géographie. Dans A. Legardez & L. Simonneaux (Éds.), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives* (pp. 119-135). Paris: ESF.

- Tutiaux-Guillon, N. (2008). Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire: l'histoire-géographie dans le secondaire français. Dans F. Audigier & N. Tutiaux-Guillon (Éds.), *Compétences et contenus. Les curriculums en questions* (pp. 117-146). Bruxelles: De Boeck.
- Vanhulle, S. (2009). Dire les savoirs professionnels: savoirs de référence et logique d'action. Dans R. Hofstetter & B. Schneuwly (Éds.), *Savoirs en (trans) formation: Au coeur des professions de l'enseignement et de la formation* (pp. 245-263). Bruxelles: De Boeck.
- Venturini, P. & Albe, V. (2002). Interprétation des similitudes et différences dans la maîtrise conceptuelle d'étudiants en électromagnétisme à partir de leur(s) rapport(s) au(x) savoir(s). *Aster*, 35, 165-188.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris: Honoré Champion.
- Vincent, V. (2010). *L'influence du rapport au savoir de l'enseignant sur sa pratique pédagogique. Le cas du traitement de la préhistoire à l'école primaire à Genève*. Canevas de thèse accepté par le collège des docteurs de la section des sciences de l'éducation. Direction : Olivier Maulini, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Wakefield, J. F. (1998). A Brief History of Textbooks: Where Have We Been All These Years? Dans *FL Meeting of the Text and Academic Authors*. St. Petersburg.
- Young, M. (1998). *The curriculum of the future. From the « New Sociology of Education » to a critical Theory of Learning*. Londres: Falmer Press.
- Zittoun, T. (2007). The role of symbolic resources in human lives. Dans J. Valsiner & A. Rosa (Éds.), *Cambridge Handbook of Socio-Cultural Psychology*: Cambridge University Press.

Spécification pour les propositions

Nom(s) et titre(s) du ou des auteurs

Institution(s) de rattachement

[Adresse mail de l'auteur correspondant](#)

Atelier(s) du colloque dans le(s)quel(s) vous voudriez communiquer, par ordre de préférence

Titre de la communication proposée

MOTS-CLEFS

Résumé de 4500 signes espaces compris hors bibliographie

Bibliographie (facultative)