

Avant-propos

Bertrand Daunay¹, Cédric Fluckiger², Rouba Hassan³

Cet ouvrage est destiné à montrer les apports spécifiques de Théodile-CIREL, une des plus importantes équipes de didactiques francophones⁴, dans l'approche d'une problématique centrale des didactiques, les notions de *contenu* et de *discipline* et leur relation.

La réflexion collective qui aboutit à cette publication s'est déployée plus spécifiquement à l'occasion de trois manifestations scientifiques, dont Théodile-CIREL a été le moteur :

– le séminaire interne de l'équipe, qui a réuni tous ses membres chaque mois, pendant trois ans (d'octobre 2010 à juin 2013), autour du thème « Contenu et discipline »⁵. Ce séminaire a donné lieu à des contributions de plusieurs de ses membres⁶ et à l'invitation de plusieurs personnalités importantes des didactiques : Jean-Paul Bronckart⁷, Joël Lebeaume⁸, Jean-Louis Martinand, Jean Simonneaux, Claude Vargas. Nous les remercions chaleureusement pour avoir dialogué avec nous et nous avoir aidés dans la réflexion collective sur notre objet de travail : on lira, dans les chapitres qui suivent, quelques traces de leur influence et des discussions que nous avons eues avec eux ;

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

² Maître de conférences, université Lille 3, membre de Théodile-CIREL.

³ Maître de conférences, université Lille 3, membre de Théodile-CIREL.

⁴ Théodile, créé en 1991, était, avant 2008, un laboratoire autonome, et est devenu, par une fusion intervenue à cette date, une des trois équipes internes du laboratoire CIREL, centre interuniversitaire de recherche en éducation de Lille.

⁵ Sous la responsabilité scientifique de Bertrand Daunay.

⁶ Outre les contributeurs à l'ouvrage, il faut signaler les contributions au séminaire de Bernard Courtebras et de Maria Pagoni.

⁷ Cf. Bronckart (2013).

⁸ Cf. Lebeaume (2014).

– le séminaire organisé par le CIREL, financé et soutenu par la MESHS (Maison Européenne des Sciences de l'Homme et de la Société Lille Nord de France), en collaboration avec plusieurs laboratoires de la région⁹ : « La construction des contenus d'enseignement et de formation », qui a donné lieu à des échanges interdisciplinaires sur la question des contenus¹⁰ ;

– le deuxième colloque international de l'ARCD, *Les contenus disciplinaires*, organisé par Théodile-CIREL, qui s'est déroulé à l'université de Lille 3 du 20 au 22 janvier 2011¹¹.

L'ensemble de ces travaux a contribué à la réflexion collective sur les contenus d'enseignement et d'apprentissage dans une équipe de didactiques qui se caractérise par l'exploration incessante des concepts¹² et des méthodes¹³ en didactiques.

Le choix qu'a fait Théodile-CIREL de se consacrer ainsi, pendant quelques années, à la question des *contenus* repose sur une exigence et une responsabilité : exigence théorique à l'égard des didactiques, que nous concevons – renvoyons au *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (Reuter, dir. 2007/2013) – comme des disciplines qui se distinguent d'autres disciplines traitant de l'école par leur « focalisation sur les contenus » (p. 65), dont elles font leur « point d'ancrage » (p. 67) ; responsabilité sociale des didactiques sur la question des contenus, dans un contexte institutionnel de réformes de l'organisation disciplinaire de l'école, avec des incidences directes sur les contenus, lesquels ne sont pourtant pas, en tant que tels, une préoccupation centrale des politiques publiques ni, du reste, des programmes de recherche (cf. Feyfant 2013 ; Gauthier 1988 ; Rey 2010).

Nous rejoignons ainsi Jean-Louis Martinand, qui a toujours identifié la question des contenus comme une des spécificités des didactiques dans le paysage des sciences de l'éducation ; dans un article de 1987, il écrivait : « Il n'est pas possible de parler de didactique sans l'exercice de ce qu'on peut appeler une "responsabilité par rapport au contenu" de la discipline » (p. 24).

⁹. CERIES (ÉA 3589), CLERSÉ (UMR 8019), GERIICO (ÉA 4073), STL (UMR 8163).

¹⁰. Le séminaire, réalisé sous la direction de Bertrand Daunay, a donné lieu à plusieurs publications, outre un livret reprenant les communications (Daunay, dir. 2011) : Audigier (2012), Harlé (2012), Monfroy (2013).

¹¹. Un ouvrage a été publié à partir de ce colloque : Daunay, Reuter, Thépaut, dir. (2013). Cf. encore Boyer, Reuter, dir. 2012 et Kahn (2014).

¹². Cf. notamment le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (Reuter, dir. 2007/2013).

¹³. Cf. les séminaires internationaux sur les méthodes de recherche en didactiques que Théodile-CIREL organise depuis 2005 : voir Perrin-Glorian, Reuter, dir. (2006) ; Lahanier-Reuter, Roditi, dir. (2007) ; Cohen-Azria, Sayac, dir. (2009).

Vingt ans plus tard (dans Martinand, Reuter, Lebeaume 2007 : 107), il parlait d'une « responsabilité concernant des contenus éducatifs », ce qui marque une légère inflexion, intéressante, en ce qu'elle est le signe de la prise en compte, par les didactiques, de la question des matières du primaire, des *éducations* à et de tout ce qui excède les disciplines académiques.

L'exigence et la responsabilité que nous évoquons s'exercent grâce au choix que les didactiques ont fait, du moins dans la conception que nous défendons, de concevoir leur projet scientifique en référence aux disciplines scolaires (ou « disciplines-cibles », selon Mercier 2002) et aux disciplines de référence de ces dernières. Nous identifions là le point nodal qui nécessite la vigilance des didactiques dans le traitement des contenus. Nous la verrions en fait sur deux plans :

- interroger le fondement des bouleversements des disciplines et la pertinence des critiques qui leur sont faites (l'ouvrage d'Astolfi 2008, est un plaidoyer de belle facture à cet égard) ; nous devons, croyons-nous, faire en sorte que le discours (ancien) sur le dogmatisme disciplinaire ne tourne pas lui aussi au dogmatisme et fasse perdre précisément les moyens de penser les effets pervers des disciplines... ;
- interroger le fondement des multiples dispositifs transversaux qui structurent de plus en plus l'activité d'enseignement et en externalisent les contenus hors des disciplines (cf. Cauterman, Daunay 2010)¹⁴, au profit d'une dimension « générique » des contenus (Young 2010)¹⁵.

Théodile-CIREL n'a jamais abandonné les contenus comme point focal de ses investigations et c'est le cas aussi de nombreuses équipes de recherche en didactiques, même si, sans doute, d'autres préoccupations, notamment les pratiques des enseignants et des élèves, ont pu prendre le pas sur cet objet

¹⁴. « Sous l'étiquette “dispositifs”, nous désignons donc ici des structures, procédures, projets, outils, certains récents, d'autres plus anciens, dont la mise en œuvre modifie les tâches de l'enseignant » (Cauterman, Daunay 2010). Exemple : l'accompagnement éducatif, l'accompagnement ou l'aide personnalisée, le B2i, les Classes à PAC, l'École ouverte, les enseignements d'exploration, l'histoire des arts, les IDD, TPE PPCP, le socle commun de connaissances et de compétences, etc.

¹⁵. L'ensemble de ces dispositifs obéit à une logique politique cohérente, qui se caractérise par le choix de changer les missions de l'école, conçue non plus seulement dans sa mission propre de transmission des savoirs, mais comme lieu de médiation entre l'élève et la société, pour reprendre les mots de Régis Malet (2010, p. 10). Malet observe ainsi « l'élargissement de l'activité enseignante à une mission de formation politique et sociale de l'élève », ce qui « produit des effets sur les savoirs scolaires eux-mêmes, leur définition et leur transmission, et sur les disciplines qui les organisent, lesquelles se trouvent dès lors interrogées dans leur propre capacité à former des élèves armés pour la vie sociale ».

de recherche. Cet ouvrage, après les diverses publications issues des travaux de l'équipe autour de cette thématique, et rappelés plus haut, veut marquer l'apport de Théodile-CIREL à cette « problématique théorique fondamentale pour les didactiques » (Daunay, Reuter 2013 : 22).

C'est dire qu'il ne s'agit pas d'un ouvrage centré sur les seuls apports de Théodile-CIREL : il est certes issu de la réflexion de l'équipe, mais il a été conçu dans un dialogue théorique avec d'autres équipes, pour enrichir la discussion scientifique au sein de la communauté des didactiques.

Avant de présenter les chapitres de l'ouvrage, il convient de préciser que son projet éditorial a été conçu au sein du bureau de Théodile-CIREL et que sa réalisation a été supervisée par cinq personnes : les trois codirecteurs et deux personnes qui, sans apposer leur signature à la direction de l'ouvrage, ont beaucoup contribué à sa confection : Yves Reuter et Nicole Tutiaux-Guillon.

Les deux chapitres introductif et conclusif, respectivement rédigés par Bertrand Daunay et Yves Reuter, ont un statut particulier et se ressemblent dans le principe, sinon dans la forme ou le fond du propos, puisque qu'ils sont destinés à proposer une vue synthétique des apports de Théodile-CIREL en matière de contenu.

Dans le chapitre d'ouverture, Bertrand Daunay expose et interroge la spécificité de l'approche didactique des contenus par rapport à d'autres approches possibles. Ceci l'amène à identifier les relations entre contenus et disciplines, deux notions fondamentales en didactiques dont il montre l'intérêt heuristique notamment lorsqu'elles sont interrogées par le prisme des différences entre disciplines. Ceci l'amène à spécifier l'approche de Théodile-CIREL par rapport à d'autres approches, notamment sur la question de la référence des contenus et sur une dimension qui a été au centre de la réflexion de plusieurs chercheurs de l'équipe, celle de la discursivité ou de la construction des contenus. En posant les contenus comme « unité d'analyse », il ouvre un chantier de réflexion théorique et méthodologique sur la façon dont nous pourrions identifier et analyser les contenus en jeu dans les différents espaces de leur construction.

Les chapitres qui forment le cœur de l'ouvrage sont distribués en trois parties. La première, « Des contenus disciplinaires spécifiques », veut rendre compte de la diversité des contenus et de leurs approches en fonction des disciplines scolaires et des didactiques et de la façon dont l'entrée par les contenus permet d'interroger des phénomènes ou des objets disciplinaires ou scolaires.

Nathalie Denizot interroge la dimension disciplinaire de la dissertation : s'il est entendu que la dissertation est un exercice et un dispositif d'évaluation, qui permet à l'élève *d'exercer* ses savoirs et de manifester sa maîtrise des contenus, Nathalie Denizot met en évidence le fait que la dissertation organise des contenus qui sont spécifiés disciplinairement. La dissertation « circule » entre les différentes disciplines qui y ont recours, chacune la « reconfigurant » en fonction de ses finalités, de ses modalités de travail et de son épistémologie propre. Des entretiens avec des enseignants de différentes disciplines montrent que les contenus attendus ou valorisés varient. En organisant les contenus et en les spécifiant, la dissertation contribue à leur disciplinarisation. Genre discursif complexe devenant un objet d'enseignement et d'apprentissage à part entière dans différentes disciplines, la dissertation ne peut être entendue comme une simple modalité de travail ou d'évaluation : elle fait elle-même contenu.

De son côté, Audrey Destailleur interroge les liens entre contenus prescrits, contenus déclarés et contenus effectifs à travers l'étude de la pratique du débat dans trois disciplines (ou quasi disciplines) du cycle 3 de l'école élémentaire : sciences, littérature, philosophie... Elle met en évidence les convergences et les divergences des contenus selon les espaces (des prescriptions, des représentations et des pratiques). Elle montre également la transversalité de certains contenus qui peuvent être mis en lien avec le genre débat et la spécificité d'autres en fonction des disciplines. Enfin, elle montre comment dans la dynamique des interactions en situation de classe émergent, se transforment et se formalisent les contenus.

Antoine Thépaut, à la suite des travaux ayant montré qu'en éducation physique et sportive (EPS), les contenus émergent dans les cours des séances, se penche sur les contenus spécifiques de l'EPS sous l'angle des communications verbales au cours des séances. Il analyse pour cela un ensemble de textes de recherche sur les communications verbales en cours d'EPS. Ces contenus ne peuvent se réduire aux tâches motrices proposées par l'enseignant. A. Thépaut propose une catégorisation de ces contenus multiples et variés : la découverte d'une APSA s'accompagne de la découverte de règles, de vocabulaire technique, etc. qui nécessitent un apprentissage langagier spécifique ; des contenus relatifs à l'organisation des formes de travail ou à la sécurité, des contenus stratégiques ou des valeurs peuvent être repérés dans les interactions langagières.

Dans son chapitre, Nicole Tutiaux-Guillon confronte, à partir de l'étude des prescriptions pour l'enseignement secondaire, les spécificités de l'éducation au développement durable aux contenus disciplinaires stabilisés de la géographie scolaire. L'intérêt de cette confrontation réside dans le fait que

les éducations à... sont par principe transversales et visent le développement de compétences sociales et/ou éthiques à caractère trans- ou adisciplinaire. Ces caractères introduisent des contenus dont la nature et le statut diffèrent des contenus disciplinaires usuels. Ceci amène N. Tutiaux-Guillon, dans un premier temps, à proposer une définition des contenus disciplinaires comme ceux qui font système à l'intérieur d'une discipline donnée, pour ensuite interroger la nature des savoirs impliqués par la thématique du développement durable et l'éducation au développement durable. Cet examen lui permet enfin de considérer que finalités et modes de pensée sont des contenus tout en mettant en évidence les résistances de la discipline scolaire à leur prise en charge. *In fine*, cette contribution, pose la question des changements ou de l'évolution des contenus disciplinaires.

Abdelkarim Zaïd interroge lui aussi les liens entre contenus et disciplines. Il s'intéresse à la constitution de la mécanique comme discipline à travers l'évolution des contenus de l'agrégation de mécanique. Il montre comment une évolution des contenus d'un concours fait bouger les frontières des disciplines et simultanément comment les contenus sont reconfigurés en fonction des disciplines prises comme référence, à partir de l'examen comparé du corpus intégral des épreuves et des rapports de jury de quarante ans d'agrégation de mécanique en France (1968-2012). En analysant les tâches/problèmes proposés dans les épreuves, en fonction de leurs référents, il montre les tensions et interactions qui existent entre des disciplines instituées comme la physique ou les mathématiques, et des disciplines émergentes ou aux contours moins stables comme la technologie.

La deuxième partie, « Dimensions transversales aux disciplines scolaires et aux didactiques » entend apporter des éclairages sur les relations complexes entre contenus et disciplines par l'exploration de questions transversales : l'évaluation, les visites scolaires au musée et l'intention de l'enseignant abordée d'un point de vue psychanalytique.

Daniel Bart et Cédric Fluckiger proposent de réfléchir sur l'évaluation, en tant que moyen pour les chercheurs de saisir les contenus et leurs relations complexes avec les disciplines. Pour mener à bien leur réflexion, ils s'appuient sur deux dispositifs d'évaluation, le Brevet Informatique et Internet (B2i) et le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA). Cela leur permet d'interroger le lien entre ces dispositifs non disciplinaires et le fonctionnement des disciplines où il s'avère, notamment dans le cas de PISA, que la construction des problèmes ou les modalités de réponse et de codage des exercices fonctionnent largement sur des présupposés ou des attendus disciplinaires implicites. Après avoir présenté les trois types majeurs de relations entre évaluation et contenus : l'évaluation comme regard externe sur les

contenus, l'évaluation comme modalité d'institution de contenus et l'évaluation comme contenu, ils analysent plus spécifiquement le rôle de l'évaluation en tant que production discursive spécifique qui formalise ce qui a de la valeur et ce qui en a moins. Ils poursuivent en montrant comment l'évaluation permet aussi de saisir la façon dont les acteurs s'emparent des contenus.

Dans leur chapitre, Cora Cohen-Azria et Ana Dias-Chiaruttini investiguent une situation didactique aux frontières des institutions scolaires et muséales : la visite scolaire au musée d'art ou de sciences. Elles formulent l'hypothèse que cette situation peut être caractérisée par des contenus spécifiques, empruntés aux deux institutions École et Musée et transformés (avant d'être eux-mêmes reconstruits par les sujets lors de la visite). Ce décalage leur permet en retour d'interroger la manière dont les contenus peuvent être (re)construits par les didactiques. Si l'absence de découpage disciplinaire au sein des musées est souvent mise en avant pour distinguer école et musée, les auteures insistent sur le fait que la visite scolaire au musée réinjecte les découpages disciplinaires (dans les interprétations ou les cheminements par exemple) : quelles que soient les transformations subies par les contenus au musée, les références de l'institution scolaire peuvent conserver leur force dans la relation des sujets aux contenus. La visite scolaire au musée est donc en elle-même un lieu de transformation (et peut-être de formation) de contenus muséaux spécifiques, ne serait-ce que par l'existence de pratiques originales (visites-ateliers ou pratiques d'écriture durant la visite scolaire).

Anne-Marie Jovenet interroge la notion de contenu à partir d'un point de vue psychanalytique. Elle propose un questionnement au croisement de la didactique et de la psychanalyse. Les données empiriques qui lui servent de matériau d'étude sont issues d'un groupe d'analyse des pratiques en référence à la psychanalyse, réunissant des enseignants travaillant dans une même école en pédagogie Freinet. À partir de la proposition de Delcambre de la théorisation didactique de la notion de « contenus » qui met l'accent sur le « contexte scolaire d'élaboration, de transmission et de construction des connaissances », elle pose la question de savoir si s'intéresser aux contenus renvoie à des objets à comprendre ou à des situations à résoudre notamment en relation avec des élèves particuliers. Autrement dit, c'est les relations à l'intérieur du système didactique qu'elle interroge sous l'angle de l'existence d'intentions cachées qui interfèrent dans la construction des contenus et qui se laissent dire dans le « groupe de parole ».

La troisième et dernière partie, « Questions de méthode », place au centre de la réflexion la question du « dire des contenu ». Les quatre contributions qui la composent réfléchissent sur les façons dont peuvent être décrits, saisis, reconstruits les contenus en fonction des espaces et des matériaux analysés.

Catherine Souplet part d'entretiens préalables avec des enseignants pour déterminer, dans le discours des enseignants, ce qui pourrait faire contenu en classe. Elle étudie le cas de deux enseignants cointervenant dans une leçon de géographie dans le cadre d'une Ulis, dispositif spécifique à destination d'élèves handicapés. Dans ce cadre commun, les deux enseignants interviennent avec leur identité professionnelle propre, qui les amène à verbaliser certains contenus possibles. C. Souplet cherche donc d'une part à identifier les *contenus potentiels* dans les discours des deux enseignants, d'autre part à déterminer leurs intentions relatives à cet enseignement. Ainsi, la dimension disciplinaire apparaît plus forte chez l'enseignant d'histoire-géographie que chez l'enseignant de l'Ulis, qui s'inscrit davantage dans une finalité sociale extrascolaire (en apportant par exemple des photographies personnelles à montrer aux élèves pour apporter « du vrai », de « l'authentique »). Ainsi, les contenus élaborés dans la situation discursive du préentretien peuvent-ils être mis en relation avec les valeurs, les finalités énoncées et l'identité professionnelle des enseignants.

Isabelle Delcambre interroge pour sa part la notion de contenu dans les modalités discursives de leur énonciation par les sujets didactiques. Elle avance l'idée que, du fait de la variabilité et de la labilité des contenus, c'est l'énonciation des contenus, leur mise en discours qui contribuerait de manière significative à leur réification. Elle montre dans un premier temps que les savoirs étant élaborés, désignés et pratiqués à la fois, l'identification des contenus dans les discours n'est pas aisée, et que certains contenus ne sont sans doute pas identifiés comme tels par les sujets didactiques. Mais les discours construisent eux-mêmes des contenus variés et font émerger diverses catégories de contenus. Ainsi, à partir de discours d'enseignants universitaires sur les pratiques d'écriture en mémoire de master, I. Delcambre montre que lorsque les enseignants évoquent des contenus appris ou non appris, leur discours prend la forme d'une énumération des contenus, alors que lorsqu'ils évoquent les contenus qu'ils enseignent, ils produisent des récits ou des descriptions d'actions. Ce sont donc, comme le montre l'auteure, les formes discursives mêmes qui rendent les contenus appréhendables, par les acteurs comme par les didacticiens.

La contribution de Dominique Lahanier-Reuter interroge deux contraintes liées à la description des contenus disciplinaires d'un point de vue didactique. Celles de l'*espace* et des *échelles* de description des contenus. Ce questionnement épistémologique et méthodologique, veut résoudre un paradoxe apparent : le fait de rendre compte de la généricité de contenus pourtant saisis dans leur irréductible singularité (car identifiés et décrits dans l'espace des pratiques de classe, soumis à la contingence). C'est la prise en compte des

échelles de temporalité, de lieu, de valeur qui permet de sortir du paradoxe en permettant de rassembler ou de comparer les contenus circulant dans les espaces de pratiques disciplinaires.

Enfin, Rouba Hassan propose une réflexion sur les interactions langagières en classe en tant qu'espace de saisie des contenus et en tant qu'entrée pertinente pour les décrire et les analyser. Elle montre la spécificité d'une approche didactique des interactions langagières en classe, et dans le même mouvement, la spécificité des contenus saisis dans ces interactions. Enfin, elle pose la question (et tente d'y répondre) de savoir en quoi l'étude des interactions langagières par le prisme des contenus, dans l'approche qu'en propose Théodile-CIREL, permet de modifier les questionnements didactiques dans l'approche des interactions langagières en classe d'un point de vue théorique et méthodologique.

Yves Reuter, dans son chapitre conclusif, revient sur les principes mêmes de fonctionnement de l'équipe Théodile-CIREL, à savoir une centration sur les contenus dans une posture à la fois descriptive et compréhensive, qui se manifeste notamment par les choix des concepts didactiques mis en avant collectivement. Il identifie les apports de ce travail autour de cinq questions : la définition des contenus, l'identification de catégories de contenus, des modes de fonctionnement des contenus, les relations entre contenus et disciplines et enfin le « dire » des contenus.

Références

- AUDIGIER François, 2012, « Les Éducatifs à... Quels significations et enjeux théoriques et pratiques ? Esquisse d'une analyse », *Recherches en Didactiques*, 13. 25-38.
- BOYER Catherine, REUTER Yves (dir.), 2012, *Recherches en Didactiques*, 13.
- BRONCKART Jean-Paul, 2013, « Quelques réflexions pour un redéploiement de la didactique des langues », *Recherches en Didactiques*, 15. 15-37.
- COHEN-AZRIA Cora, SAYAC Nathalie (dir.), 2009, *Questionner l'implicite. Les méthodes de recherche en didactiques (3)*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 281 p.
- DAUNAY Bertrand (dir.), 2011, *La construction des contenus d'enseignement et de formation*, Lille, 233 p., en partie disponible sur : <http://www.meshs.fr/page.php?r=22&id=1081&lang=fr>, consulté le 28 avril 2014.
- DAUNAY Bertrand, REUTER Yves, THÉPAUT Antoine (dir.), 2013, *Les Contenus disciplinaires. Approches comparatistes*, Presses Universitaires du Septentrion, 273 p.

- FEYFANT Annie, 2013, « Quels contenus pour l'enseignement obligatoire ? » *Dossier d'actualité Veille et Analyses IFÉ*, 85, disponible sur : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=85&lang=fr>, consulté le 28 avril 2014.
- GAUTHIER Roger-François, 1988, *Querelles d'école, pour une politique des contenus d'enseignement*, Paris, Hatier, 167 p.
- HARLÉ Isabelle, 2012, « La construction des contenus d'enseignement : quelle complémentarité des approches sociologique, didactique et historique ? », *Recherches en Didactiques*, 13. 9-23.
- KAHN Pierre, 2014, « La démocratisation des études et les contenus d'enseignement : la question des humanités », *Recherches en Didactiques*, 17. 33-44.
- LAHANIER-REUTER Dominique, RODITI Éric (dir.), 2007, *Questions de temporalité. Les méthodes de recherche en didactiques (2)*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 194 p.
- LEBEAUME Joël, 2014, « Sciences et technologie dans la scolarité obligatoire : une coexistence discutée », *Recherches en Didactiques*, 17. 11-32.
- MONFROY Brigitte, 2013, « Adapter pour enseigner ? Vers la construction du concept d'adaptation », *Recherches en Didactiques* 15. 91-109.
- PERRIN-GLORIAN Marie-Jeanne, REUTER Yves (dir.), 2006, *Les Méthodes de recherche en didactiques*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 208 p.
- REUTER Yves (dir.), 2007/2013, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, 280 p.
- REY Olivier, 2010, « Contenus et programmes scolaires : comment lire les réformes curriculaires ? » *Dossier d'actualité de la VST*, 53, disponible sur : <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/53-avril-2010.php>, consulté le 28 avril 2014.