

Disciplinarisation et disciplinasion consubstantiellement liées

Deux exemples prototypiques sous la loupe: les sciences de l'éducation et des didactiques des disciplines

RITA HOFSTETTER ET BERNARD SCHNEUWLY

Résumé

Le système des disciplines est le résultat d'un long processus de disciplinarisation à travers lequel de nouveaux champs de savoir émergent, se différencient, se transforment, se multiplient. Les interactions – interconnexion, coopération, émulation, compétition, opposition – entre disciplines sont constitutives de ces processus. En témoigne une histoire sociale de deux champs disciplinaires intrinsèquement liés, retenus pour leur caractère prototypique: les sciences de l'éducation et les didactiques des disciplines (scolaires). Toutes deux sont la résultante d'un processus de disciplinarisation à dominante secondaire, ces disciplines se construisant à partir d'un ensemble de savoirs élaborés autour de champs professionnels préalablement constitués. Ce processus s'opère suivant des dynamiques dialectiques, non dénuées de tensions: tension entre ajustement sur les demandes sociales liées aux terrains éducatifs et quête d'une reconnaissance scientifique; tension entre le mouvement d'autonomisation des disciplines de référence et le postulat d'une pluridisciplinarité constitutive. Loin d'être exceptionnelle, cette pluridisciplinarité n'est-elle pas de fait constitutive de tout processus de disciplinarisation?

Les deux champs disciplinaires sous la loupe, parce qu'ils ont trait à l'enseignement et la formation, permettent aussi de problématiser la parenté entre disciplines académiques et disciplines scolaires. Celles-ci ont toutes deux pour mandat la transmission de savoirs et donc une forme de disciplinasion de la pensée: disciplinarisation et disciplinasion se soutiennent mutuellement.

Construction du système des disciplines et leurs disciplinarisations

Von Disziplin sollte man dann nicht sprechen,
wenn man auch den Ausdruck Gehorsam gebrauchen könnte.
(Brecht, *Me-Ti, Buch der Wendungen*)

«Le système disciplinaire est né hier. On le croit, bien à tort, vieux comme le monde» affirme Blanckaert (2006:48) en conclusion d'un article mettant «la discipline en perspective». Les travaux de Stichweh (1984, 1994) montrent en effet qu'un nouveau système de production de connaissances scientifiques s'établit progressivement à la jointure des 18^e et 19^e siècles. Alors que la science pouvait auparavant être pensée comme unité, supposée être maîtrisable dans sa totalité, s'ancrant dans des institutions relativement circonscrites (les académies avant tout), elle subit une reconfiguration substantielle. Dans le même temps où les pratiques de recherche connaissent un accroissement sans précédent, pour partie propulsées par de puissantes demandes sociales, professionnelles, culturelles et économiques, une différenciation interne s'opère, générant une spécialisation tant des institutions que des savants. Bien qu'articulée au contexte dans lequel elle s'inscrit, la science se déploie dès le 19^e siècle en un «milieu» peu à peu spécifique, fondé sur des règles et principes eux aussi spécifiques: c'est dans ce cadre qu'émergent des spécialisations disciplinaires, communément insérées dans ce «milieu» au sein duquel elles se différencient toutefois les unes des autres, se positionnant les unes au regard et en miroir des autres.

Suite à d'autres auteurs et fort de leurs analyses (Becher 1989, Bourdieu 2001, Favre 1985, Weingart 2001), nous avons décrit quatre traits principaux caractérisant ce processus de spécialisation conduisant à la naissance et au développement de nouvelles disciplines ou de nouveaux champs disciplinaires¹ (2006).

- Une discipline émerge et se déploie via la conquête d'une *assise institutionnelle permettant la professionnalisation de la recherche*, ce qui se concrétise par l'institutionnalisation de postes, chaires, laboratoires, centres garantissant la constitution d'un corps de professionnels spécialisés dans le domaine.
- Cette assise institutionnelle favorise la *constitution de réseaux de communications*, tels que des associations de chercheurs, des manifestations scientifiques (congrès, colloques, séminaires, etc.) et surtout des supports éditoriaux (en particulier des revues) qui permettent la construction d'une communauté de chercheurs œuvrant autour de mêmes problématiques.²
- Cette infrastructure institutionnelle et communicationnelle conditionne le *renouvellement des connaissances*, instituant le champ comme entreprise collective de recherche; cette production de connaissances passe par l'élaboration et le perfectionnement continuels des concepts et modèles théoriques ainsi que des méthodologies de recueil et d'analyse de

données dans le domaine, répondant aux critères de légitimité scientifique dont dépend la reconnaissance sociale et scientifique de la discipline.

- Ces dimensions permettent une *socialisation* dans le champ et cela d'autant plus aisément que la discipline se déploie comme une unité imbriquant étroitement enseignement et recherche. Cet enjeu formatif est à rattacher à celui de la capacité d'une discipline de déterminer elle-même les critères de légitimité de sa reproduction et de former sa relève.

Au cours du 19^e siècle, ce processus d'institutionnalisation, spécialisation, différenciation se systématisent et s'étendent, incluant de plus en plus de domaines, d'abord en sciences naturelles, puis, plutôt vers la fin du siècle, les sciences humaines et sociales. On assiste ainsi à un processus de «disciplinarisation de la recherche» dans une double dynamique: constitution d'un système disciplinaire comme espace spécifique, composé de domaines de recherche soumis eux aussi à un incessant processus de disciplinarisation.³ Le système disciplinaire et la division en disciplines constituent dorénavant la forme «normale» de la production scientifique. En français, la généralisation du système disciplinaire comme forme «normale» vers la fin du 19^e siècle laisse une trace terminologique. En effet, selon Blanckaert (2006:148), Durkheim serait le premier, vers 1890, à recourir au terme de «discipline» pour désigner ces domaines de recherche scientifiques qui se constituent en partie sous ses yeux par division et spécialisation du travail de recherche; certes, Durkheim le fait encore prudemment et comme à contrecœur, regrettant profondément «l'absence de concert et d'unité».

Le processus de disciplinarisation ne se parachève nullement lors de la généralisation du système des disciplines, mais se poursuit inlassablement sous de multiples formes. Les disciplines se constituent souvent les unes par rapport, voire contre les autres dans un mouvement d'incessante reconfiguration qui inclut, par essence et d'emblée, l'interdisciplinarité; celle-ci, comme le note Stichweh (1984, dans le présent volume), est conçue non pas restrictivement comme collaboration, mais – ainsi que l'énonce d'ailleurs le préfixe «inter» –, comme tout rapport entre disciplines qu'il soit de concurrence, conflit, alliance ou coopération. Becher (1989) décrit le déplacement continu des frontières disciplinaires comme processus de fission, de fusion et d'extension des champs des disciplines. Ces dynamiques internes ne se déroulent cependant pas en vase clos, de manière autopoïétique, mais sont soumises à des pressions externes puissantes et variées, reliées notamment aux contextes socioculturels, économiques, politiques. D'ailleurs, les différences entre nations⁴ ou aires culturelles dans une même discipline, bien décrites dans la littérature (Charle et

al. 2004, contient plusieurs études), démontrent à l'évidence la profonde interpénétration avec le contexte social.

Problématique

Nous nous proposons ici de rendre compte de nos travaux empiriques⁵ relatifs au «processus de disciplinarisation» concernant deux champs disciplinaires: les sciences de l'éducation d'une part, les didactiques des disciplines de l'autre, les deux étant elles-mêmes d'ailleurs intrinsèquement liées. Nous adoptons une approche *sociale*⁶ des sciences sociales afin d'inscrire l'histoire des productions intellectuelles et du fonctionnement d'un champ disciplinaire dans son contexte social, politique, culturel; l'enjeu consiste aussi à prendre en compte la multiplicité des acteurs et facteurs qui contribuent à l'institutionnalisation et la professionnalisation de la recherche éducative ainsi que les transformations et controverses épistémologiques et socioprofessionnelles qui accompagnent ce processus. En ce qu'elle s'intéresse aux conditions et pratiques effectives de productions scientifiques et à l'évolution des formes institutionnelles et cognitives d'un champ, notre enquête s'appuie sur un vaste corpus de sources archivistique.⁷ Cette histoire montre que l'émergence et le déploiement de ces deux champs disciplinaires s'accomplissent selon une logique que l'on retrouve dans d'autres: interaction avec des champs socioprofessionnels et politico-administratifs, constitution métissée du point de vue disciplinaire et cognitif, ancrage local et régional couplé d'une visée internationale et universaliste.

De par leur objet – l'éducation, la formation, l'enseignement –, les sciences de l'éducation et les didactiques des disciplines permettent d'observer une autre dimension propre à toute discipline: précisément la «discipline», condition d'une socialisation dans le champ que des dispositifs pédagogiques et didactiques facilitent. Ces deux champs disciplinaires ont par ailleurs pour terrain d'investigation l'ensemble des niveaux d'enseignement, du primaire au supérieur, et offrent donc l'occasion de problématiser aussi le rapport entre les disciplines scolaires et les disciplines académiques. Ces exemples nous permettent ainsi de d'aborder les multiples sens conférés à la notion de discipline, consubstantiellement reliés, comme nous le montrerons.

Les sciences de l'éducation, résultante d'un processus de disciplinarisation à dominante secondaire

Tout au long du 19^e siècle, la réflexion sur l'éducation, menée de longue date, s'intensifie et s'institutionnalise; des revues, ouvrages, dictionnaires,

manuels de pédagogie sont édités; des sociétés, conférences et congrès débattent de problèmes éducatifs; des cours, diplômes et postes sont désormais tout ou partie dédiés à la pédagogie, dans les écoles normales, mais également au sein des institutions académiques où des chaires sont créées, par exemple en Suisse, à Zurich (1859), Berne (1870), Fribourg (1889), Lausanne et Genève (1890). Les travaux d'histoire comparée mettent en lumière l'internationalité du mouvement et certaines convergences: même lorsqu'elle revendique l'appellation de «science de l'éducation», la pédagogie est conçue avant tout comme une science morale, chargée d'élaborer une doctrine pour l'éducation; elle se trouve ainsi naturellement insérée en faculté des lettres, proche de la philosophie et des enseignants qu'il s'agit de former du point de vue pédagogique. La formation des enseignants dans les disciplines scientifiques est d'ailleurs l'une des fonctions qu'assume l'université, justifiant la professionnalisation de la recherche sous forme d'unité de recherche et d'enseignement.

Avec l'extension des systèmes de formation et l'édification de l'Etat enseignant, dès le tournant des 19^e-20^e siècles, les professionnels de l'enseignement se multiplient et se spécialisent (cf. par ex., Criblez 2002, Hofstetter 2010, Gautherin 2002, Lussi Borer 2008, Nóvoa 1987). La consolidation du système éducatif lui-même crée la nécessité de son propre questionnement et s'accompagne d'une demande renforcée de théorisation et de qualification pédagogiques, générant le besoin d'organes et d'institutions – académiques ou non – spécifiquement mandatés pour ce faire. Ce champ revêt des dénominations diverses suivant les contextes culturels, géographiques et historiques: en français coexistent pendant longtemps les trois termes de *pédagogie*, *science de l'éducation/scienceS de l'éducation*; l'anglais recourt à *education*, *educational research*, *educational science/educational scienceS* et bien sûr *pedagogy*; l'allemand oscille entre *Pädagogik* et *Erziehungswissenschaft*; la liste pourrait être prolongée.

A la faveur de l'émergence de disciplines scientifiques nouvelles ayant pour objet l'homme et le social et prônant la nécessité et la possibilité d'approches scientifiques pour appréhender les phénomènes sociaux (Blancaert et al. 1999, Porter et Ross 2003, Smith 1997, Wagner et al. 1991), les investigations ayant pour objet l'enfant, son éducation et son développement conquièrent une certaine légitimité scientifique. Fondé sur une infrastructure institutionnelle et cognitive de plus en plus ample, ce nouveau champ de savoir – bien que composite – se structure progressivement selon une forme disciplinaire, permettant une spécialisation, différenciation, professionnalisation de la recherche éducationnelle. Cours et chaires académiques sont relayés par des revues spécialisées, favorisant l'élaboration, la diffusion et discussion des productions intellectuelles. Des laboratoires, séminaires et instituts de recherche et formation voient le jour un peu par-

tout dans le monde; évoquons en particulier les sites qui fonctionnent comme référence pour la Suisse aussi: le *Teachers College* de la *Columbia University* à New York (1899), le *Training College* qui deviendra *Institute of Education* à Londres (1902), l'Institut de Leipzig (1906) ou de Berlin (1907), le Laboratoire-Ecole de pédagogie expérimentale à Paris (1904-1905), l'Institut universitaire de pédagogie expérimentale à Louvain (1923). C'est dans ce contexte que s'ouvre et se développe l'Institut DES sciences de l'éducation à Genève (1912), première occurrence d'une dénomination plurielle du champ disciplinaire, qui fera florès en francophonie et dans de nombreux pays latins.

Les sciences de l'éducation se sont construites à partir d'un ensemble de savoirs élaborés autour de champs professionnels préalablement constitués, soit dans un processus que l'on peut caractériser de *disciplinarisation secondaire* (Stichweh 1987:254-260), à dominante secondaire, précisions-nous⁸. On peut en effet concevoir le processus de disciplinarisation comme se situant sur un axe comprenant deux pôles. Ces pôles sont définis d'un côté par des disciplines qui se constituent et se développent en référence à un champ professionnel lui préexistant à travers une disciplinarisation à dominante secondaire (exemples: sciences médicales: Barras 2002; sciences politiques: Gottraux et al. 2000), de l'autre, par des disciplines donnant naissance à des professions qui se déploient à partir de la discipline à travers une professionnalisation secondaire (exemples: le psychologue, Geuter 1986; ou l'orientateur professionnel, Eckert 1993). Dans le premier cas, on constate une définition des problématiques et questions scientifiques plutôt en référence à des questions sociales et des savoirs professionnels structurant le champ; l'émergence et le développement du champ disciplinaire, dus en partie à l'évolution même de la profession et du champ social, transforment ces derniers par le fait qu'une partie de ce qui leur appartenait en propre s'extériorise et entre en interaction avec eux.⁹ Dans le second cas, inversement, les problématiques et questions sont définies plutôt à partir d'un noyau de concepts et de méthodes, éventuellement applicables à des champs sociaux et professionnels divers; les professions sont l'émanation de l'intervention des disciplines dans divers champs sociaux que ces dernières contribuent ainsi à transformer et à restructurer.

Le positionnement sur l'axe ainsi esquissé a des répercussions importantes sur les mécanismes de développement des domaines de recherche et de théorisation. Pour le dire sous forme d'une tendance générale, nous avançons l'hypothèse – étayée théoriquement et empiriquement dans nos travaux historiques – que la disciplinarisation à dominante secondaire a pour corollaire deux tensions qui à la fois constituent la condition même d'existence de la discipline et conditionnent son évolution concrète. Ces tensions résultent du rapport nécessairement contradictoire que le champ

disciplinaire entretient avec les champs professionnels et sociaux dont il provient d'une part, des disciplines déjà existantes ou en voie de constitution d'autre part. Ces deux tensions agissent comme ressorts dynamiques à la fois sur le champ comme entité, et sur chacun des chercheurs qui y travaillent.

Nous l'exemplifions avec les deux champs disciplinaires ici sous la loupe, les sciences de l'éducation d'abord, puis les didactiques des disciplines.

Tension entre ajustement sur les demandes sociales liées aux terrains éducatifs et quête d'une reconnaissance scientifique

La première tension concerne le rapport de proximité ou de distance entretenu par chaque chercheur et le champ disciplinaire comme entité avec les attentes socio-professionnelles et politico-administratives, autrement dit avec les impératifs liés à l'action éducative.

Le champ des sciences de l'éducation émerge en réponse à de puissantes et diversifiées demandes sociales – d'ordre socioprofessionnel, politico-administratif, économique – lesquelles sont en quête d'une «capitalisation» et théorisation des savoirs empiriques disponibles pour garantir notamment une meilleure efficacité de l'action et des systèmes éducatifs. Le champ disciplinaire naissant est ainsi convié à intervenir dans le cadre de la formation des administrateurs scolaires, des enseignants et d'autres professionnels de la scène éducative, de l'orientation des politiques et réformes scolaires, de la définition des systèmes et programmes scolaires, de la gestion des flux d'élèves, etc. Tout en s'inscrivant en synergie étroite avec ces demandes socioprofessionnelles, la possibilité même d'exister comme champ disciplinaire, inversement, exige la construction d'objets de recherche stabilisés, de méthodes reconnues et fiables, de réseaux de communication des résultats de la recherche, d'institutions académiques reconnaissant le champ: bref, une activité de recherche qui suppose une suspension partielle et momentanée de l'action.

En se positionnant dans la première de ses extrêmes, cette tension peut générer l'écueil que l'adaptation à la demande sociale se mue en soumission, au risque de confondre le chercheur avec l'expert ou le praticien, la construction de connaissance avec l'action pédagogique, la discipline avec son objet. Inversement. Dans l'autre de ses extrêmes, la distance d'avec l'objet, l'action éducative, peut se traduire en négation des besoins spécifiques de l'intervention éducative, les champs professionnels n'étant abordés que comme terrains d'application d'élaborations scientifiques.

Cette tension se manifeste sur diverses échelles, les déterminations pouvant être à la fois locales, nationales et internationales, auxquelles s'ajoute

la visée universaliste de toute connaissance scientifique. Edifié dans le prolongement de la mise en place de l'État enseignant et pour répondre aux besoins de celui-ci, le champ disciplinaire est étroitement déterminé par son inscription sociale et politique, souvent locale et nationale. Il a ainsi été possible de distinguer des «styles de pensée» contrastés dans lesquelles se moulent les différentes cultures nationales (Keiner et Schriewer 2000). Nous avons quant à nous décrit des configurations contrastées des sciences de l'éducation en fonction des aires culturelles francophones et germanophones, mais également de facteurs locaux (Hofstetter et Schnewly, 2007, chapitre 8): des configurations plutôt philosophico-pédagogique, pédagogique et psychopédagogique dont on peut aujourd'hui encore observer les effets.

Inversement, les tendances à l'internationalisation ont souvent comme corollaire l'abstraction faite de conditions culturelles particulières et l'imposition de modèles éducatifs déconnectés et de paradigmes scientifiques qui, sous couvert d'universalisme, peuvent nier des spécificités culturelles et historiques de systèmes éducatifs. La discussion est vive actuellement à ce propos, d'aucuns dénonçant les tendances à l'hégémonie de modèles et démarches à prétention universaliste, mais de fait culturellement marqués (Meyer et Benavot 2013).

Tension entre le mouvement d'autonomisation des disciplines de référence et le postulat d'une pluridisciplinarité constitutive

La deuxième tension concerne le rapport que chaque chercheur et les sciences de l'éducation comme entité entretiennent avec les autres sciences sociales, renvoyant aux postures scientifiques et ancrages disciplinaires reconnus comme légitimes.

À l'origine constituées d'une juxtaposition d'objets et d'approches, les sciences de l'éducation ont progressivement conquis leur autonomie comme champ «unifié» académiquement en s'émancipant des disciplines parfois dites «mères», notamment la philosophie, la psychologie, la sociologie, tout en conservant leur pluriel référentiel. Le développement du champ disciplinaire est ainsi étroitement imbriqué à l'évolution des autres sciences (surtout sociales), dont les sciences de l'éducation intègrent les apports tout en les renouvelant dans un flux de savoirs en interactions réciproques permettant l'émergence de nouveaux domaines et problématiques dont certains sont propres aux sciences de l'éducation (voir par exemple Norwich, 2000 pour le rapport à la psychologie).

Dans ce processus subtil et complexe de disciplinarisation, les chercheurs tantôt revendiquent, tantôt récusent les filiations et emprunts disciplinaires. L'adoption de positions extrêmes peut générer des écueils. En

témoignent le fait que les rapports de référence peuvent se muer en rapports de révérence aux disciplines voisines, elles seules étant jugées légitimes. Inversement, d'aucuns mettent en cause la légitimité et pertinence d'une approche disciplinaire, spécialisée¹⁰, pour appréhender les phénomènes éducatifs, au nom des spécificités de l'objet «éducation» dont on met en évidence l'irréductibilité, la globalité, la complexité et la singularité.

L'analyse empirique des réseaux de communications et contenus des publications permet de décrire la structure cognitive des sciences de l'éducation. Elle révèle un ensemble complexe, hybride et foisonnant qui évolue en lien étroit avec les demandes sociales et les avancées de leurs disciplines contributives, qu'elles renouvellent réciproquement. Derrière une diversité d'appellations et de découpages se dessinent certaines constantes, stabilisées sous forme de réseaux et associations. Les domaines privilégiés peuvent être thématiques ou relever des champs professionnels et sociaux de référence: formation des enseignants, formation des adultes et professionnelle, études curriculaires et didactiques, apprentissage et enseignement, évaluation des élèves, éducation multiculturelle/équité/contexte social de l'éducation, éducation comparée, organisation/développement/leadership des écoles, pédagogie spéciale, efficacité et développement des systèmes scolaires, travail social, méthodes de recherche en éducation.

Parallèlement à ces domaines, voire sous-jacentes à eux, se déploient des disciplines spécifiques, telles que la psychologie et psychologie sociale, la sociologie, l'histoire, l'économie, la politique de l'éducation, pour citer celles qui sont signalées dans la plupart des associations scientifiques internationales. Ces disciplines nourrissent les sciences de l'éducation dans deux sens du terme: par des recherches menées dans leur propre champ où l'éducation est prise comme objet parmi d'autres de connaissances, en fonction des modèles théoriques de la discipline; par l'afflux dans le champ de chercheurs formés dans la discipline et qui s'intègrent dans les sciences de l'éducation et se trouvent ainsi eux-mêmes transformés suite à cette nouvelle appartenance.

L'objet propre du champ disciplinaire, l'action éducative, croise en effet nécessairement d'autres champs. Il en résulte des démarches qui sont disciplinaires (axées sur une discipline particulière), pluridisciplinaires (combinant par juxtaposition plusieurs perspectives disciplinaires) et inter- ou transdisciplinaire (constituant des champs propres comme par exemple l'éducation de la petite enfance, l'éducation des adultes ou les rapports famille-école intégrant plusieurs disciplines, qu'elles peuvent transcender en constituant désormais un champ spécifique). On pourrait oser le terme de «discipline pluridisciplinaire» pour caractériser les sciences de l'éducation. Il paraît d'ailleurs vraisemblable que cette «pluridisciplinarité», loin d'être

le propre de ce champ disciplinaire, soit aussi repérable dans d'autres, notamment de ceux issus d'une disciplinarisation à dominante secondaire.

Les didactiques des disciplines

D'une pratique vers une discipline

Si les sciences de l'éducation se déploient comme champ disciplinaire depuis plus d'un siècle, les didactiques des disciplines revêtent plus récemment les principaux attributs institutionnels d'un champ disciplinaire (la notion et la chose existant depuis des siècles). Elles émergent dans les années 60 en Allemagne¹¹, dix ans plus tard dans les pays francophones (Dorrier et al. 2013). En Suisse, depuis une dizaine d'années, leur développement constitue l'un des axes forts de la Conférence des recteurs des universités suisses (CRUS), de la Conférence des directeurs de l'instruction publique (CDIP) et de la Conférence des recteurs des hautes écoles pédagogiques (COHEP). Ces instances ont d'ailleurs créé un groupe de travail qui a pour mandat «den Aufbau der wissenschaftlichen Fachdidaktik in der Schweiz zugunsten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Zusammenarbeit zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen sichergestellt und koordiniert werden.»¹² Autrement dit: il s'agit d'asseoir un champ disciplinaire garantissant la recherche et la formation.

Dans le développement des didactiques des disciplines, le processus de disciplinarisation à dominante secondaire est aussi clairement observable. Tout comme la médecine comprend une visée pratique dans l'action du médecin, la didactique constitue un ensemble de pratiques élaborées par la profession enseignante pour transmettre des savoirs et des savoir-faire. Elle se développe d'ailleurs d'abord comme pratique, ainsi que le démontrent les travaux historiques de Chervel: «La transformation par le public scolaire du contenu des enseignements est sans doute une constante majeure de l'histoire de l'éducation. On la trouve à l'origine de la constitution des disciplines dans cet effort collectif réalisé par les maîtres pour mettre au point des méthodes qui marchent.» (1998:33; pour une analyse analogue voir Tenorth, 2006). Le résultat de cet effort est précisément la didactique. Prenons deux exemples qui montrent comment la profession enseignante élabore concrètement des éléments de didactique d'une discipline scolaire.

Dans sa thèse de doctorat, Monnier (en préparation) pose la question de savoir quand, pourquoi et comment la dissertation, exercice phare de la filière gymnasiale d'élite scolaire, devient une référence pour l'enseignement de l'argumentation dans la filière de l'Ecole de culture générale à

Genève, s'adressant à un public d'élèves non sélectionnés. Moyennant l'analyse des plans d'études et du matériel d'enseignement élaborés par les enseignants jointe à l'étude des discours de ceux-ci, Monnier montre comment se construit une didactique de l'argumentation à travers la reprise et l'adaptation de l'exercice, puis pourquoi ce dernier est actuellement remis en question dans un contexte scolaire qui voit un important changement de la population des élèves.

Extermann (2013) décrit minutieusement le travail d'élaboration de manuels scolaires par des enseignants pour l'enseignement de l'allemand langue étrangère en Suisse romande; manuels qui doivent à la fois justifier l'apprentissage de la langue allemande comme contribution à l'identité nationale et répondre aux besoins des enseignants et à leurs représentations, enseignants tiraillés entre deux orientations: vers la pratique de la langue en classe ou vers la démarche propagée par le néo-humanisme de l'apprentissage d'une langue comme formation à la culture.

La didactique est donc d'abord une pratique d'enseignement dans une matière ou discipline scolaire. «La discipline scolaire est [...] formée par un assortiment à proportions variables suivant les cas, de plusieurs constituants, un enseignement d'exposition, des exercices, des pratiques d'incitation et de motivation et un appareil docimologique.» (Chervel 1998:41). Cet «assortiment [...] de plusieurs constituants» est précisément ce qu'on peut appeler la didactique d'une discipline. «Didactique» est ici pris ici dans le sens des discours, dispositifs d'enseignement et modes d'évaluation à propos des savoirs particuliers d'une discipline scolaire. La didactique comprend de manière inséparable le mode d'organisation des savoirs et les formes particulières de leur enseignement dans une discipline.

Le développement des didactiques comme pratiques dépend de l'évolution des disciplines scolaires elles-mêmes. Ces «disciplines», appelés d'abord «branches», «matières», voire même «facultés» (Chervel 1998), s'esquissent et se stabilisent au 19^e siècle dans le contexte de la mise en place de l'Etat enseignant mandaté pour construire un système éducatif moderne et efficace (Hofstetter 2008): des filières spécifiques s'agencent dans un organigramme peu à peu plus unifié et cohérent et les contenus enseignés sont progressivement mieux définis et gradués, prenant la forme de «disciplines» scolaires (*Schulfächer*) (Goodson, Hopmann et Riquarts 1999). Le mode d'organisation disciplinaire des savoirs scolaires a son origine dans cette refonte institutionnelle de l'école: à la place d'un déroulement vertical de domaines d'enseignement à l'image des *artes liberales*, une organisation horizontale s'impose de plus en plus, permettant une coexistence de branches, ce qui a notamment pour effet que les mêmes soient abordés par exemple au gymnase et à l'université: «In allen Erziehungssystemen scheint also an die Stelle einer Hierarchie der Fächer eine

Hierarchie der Formen der Behandlung des Wissens getreten zu sein.» (Stichweh 1994:204). Une organisation «spiralaire» se généralise, engendrant une organisation disciplinaire à tous les niveaux du système scolaire. Ce processus s'accomplit pour partie à l'image de l'organisation des disciplines académiques, via la formation des enseignants, de plus en plus professionnalisée, à partir du haut du système scolaire, à savoir le gymnase ou le lycée menant à l'université. Il se répand ensuite vers le bas jusqu'à l'école primaire. Cette dernière adopte et transforme l'organisation disciplinaire selon une dynamique propre. Redécoupant les frontières entre disciplines, elles en font des cadres d'action circonscrivant «des contenus d'enseignement censés transformer par leur appropriation les modes de penser, de parler et d'agir des élèves, et des moyens et démarches à disposition de l'enseignant pour rendre possible cette appropriation.» (Schneuwly et Dolz 2009:21).

Dans le contexte francophone, en continuité avec l'idée de «discipliner», la dénomination «discipline» s'imposera après la Première Guerre mondiale (Chervel 1998:60), pour désigner l'organisation des savoirs scolaires. Frappant est le fait que le terme se généralise dans le contexte scolaire relativement peu de temps après qu'il se soit généralisé en France pour désigner les disciplines académiques, comme nous l'avons vu plus haut. Une coïncidence peut-être significative donc: un même terme s'impose à peu près en même temps pour désigner l'organisation de savoirs dans deux institutions différentes.¹³ Nous reviendrons sur le rapport entre ces deux usages du même mot.

Le processus de disciplinarisation des savoirs scolaires perdure. Comme pour les disciplines académiques, le rapport entre les disciplines scolaires se transforme sans cesse: certaines entrent dans le canon des disciplines (les langues étrangères par exemple), d'autres perdent une part de leur primauté (la langue maternelle), voire disparaissent (l'hygiène, la religion par endroit), toutes se modifient fondamentalement, et avec elles leurs didactiques.

Avec la grande transformation des systèmes scolaires des années 60-70, appelée souvent massification du secondaire (pour une analyse du phénomène en Suisse, voir Criblez et Magnin 2001), des changements importants s'opèrent dans le système disciplinaire scolaire: les élèves rencontrent plus tôt un plus grand nombre de disciplines qui, elles, doivent être réorganisées à l'interne. Les obstacles et échecs des premières réformes curriculaires dans ce contexte («maths modernes», grammaire linguistique, etc.) sont nombreux et des demandes d'un travail plus systématique de recherche concernant les disciplines scolaires apparaissent: c'est un premier moteur du développement des didactiques des disciplines comme champ disciplinaire. La transformation des systèmes scolaires s'accompagne de pressions

qualificatives, pour que les enseignants soient à même de faire face à la complexité croissante des pratiques didactiques, à la plus grande hétérogénéité des publics, aux nouvelles exigences de démocratisation. La nécessité de former les enseignants dans les différentes disciplines scolaires en s'appuyant sur des recherches scientifiques constitue un deuxième moteur de développement des didactiques des disciplines comme champ disciplinaire académique.

Ces deux moteurs de développement expliquent que les didactiques des disciplines suivent un processus de disciplinarisation à dominante secondaire, en étroite interaction d'ailleurs avec les sciences de l'éducation: la didactique comme pratique et théorisation de la pratique se «disciplinarise», devient champ de recherche avec les emblèmes d'une discipline, à des moments certes décalés selon les disciplines et selon des enchaînements différents selon les aires culturelles. Dans les pays francophones par exemple, on observe la suite didactique des langues étrangères et des mathématiques d'abord, des sciences et du français langue première ensuite, puis plus tardivement des sciences sociales et des arts. Désormais, la plupart de ces didactiques ont leurs propres réseaux de communications: congrès, revues, association scientifique, en général au niveau national, certaines au niveau européen.

Un champ sous tension

La disciplinarisation s'opère selon des voies différentes en fonction des didactiques, mais des tendances générales se dégagent, visibilisant ici aussi des tensions.

Par rapport au champ professionnel, des déplacements importants s'opèrent. Le mouvement d'émergence et d'institutionnalisation des didactiques des disciplines comme champ disciplinaire transforme le rapport *didactique-profession* en faisant apparaître un troisième pôle. Dans ce rapport à trois, les didactiques fonctionnent d'une part comme un miroir: elles observent, analysent, interprètent ce qui se passe dans les classes, offrant des outils aux professionnels pour saisir d'un autre point de vue les pratiques réelles (également dans la formation bien sûr). Elles interviennent d'autre part aussi dans le développement des didactiques comme pratiques. Le duo didactique (comme pratique) et profession qui, nous l'avons vu, préexiste à la constitution des didactiques comme disciplines académiques, reste constitutif pour toute pratique enseignante, mais s'enrichit de connaissances nouvelles, construites selon des procédés scientifiques systématiques: dans le développement de nouveaux plans d'études ou de moyens d'enseignement, dans la recherche elle-même qui se réalise sur le terrain et dans la formation initiale ou continue.

Ceci ne va pas sans tensions. La profession peut craindre de perdre son poids et son importance dans le système complexe d'éducation. Les rapports entre d'un côté la didactique développant de la recherche et assumant la formation dans des institutions universitaires et de l'autre la pratique et la profession enseignante sont potentiellement conflictuels, contrairement par exemple à la médecine comme discipline académique qui constitue de tout temps une instance de légitimation et d'identification pour les médecins et leur profession. Discipline et profession enseignante définissent actuellement leurs rapports dans le champ émergent des didactiques des disciplines.

L'établissement des didactiques comme champ disciplinaire implique qu'elles s'autonomisent *par rapport à d'autres disciplines académiques* auxquelles traditionnellement elles sont rattachées: langue et littérature, mathématiques, sciences, histoire, etc. Les didactiques créent leur appareil notionnel et leurs démarches méthodologiques scientifiques propres. Institutionnellement, s'opère une migration; installées initialement en proximité immédiate des disciplines de référence, les didactiques se rapprochent des départements de sciences de l'éducation et des institutions spécialisées de formation des enseignants. Les sciences de l'éducation jouent désormais un rôle central et fédérateur pour toutes les didactiques. Parallèlement, certes, les didactiques s'enrichissent toujours des avancées théoriques et méthodologiques des disciplines de référence, qu'elles reconfigurent dans le même temps où elles les intègrent dans leur travaux de recherche (les avancées de la didactique du français par exemple s'articulent étroitement sur ceux de la linguistique, de la littérature ou de la psychologie). Les didactiques forment ainsi de véritables entités disciplinaires pluridisciplinaires.

Les deux tensions principales décrites pour les sciences de l'éducation se retrouvent donc sous forme spécifique dans le champ des didactiques des disciplines.

Des disciplines pluridisciplinaires – prototypiques?

De par leurs caractéristiques, les sciences de l'éducation et les didactiques des disciplines présentent avec une acuité particulière des tensions et contradictions communes à d'autres disciplines et offrent un terrain d'analyse original pour observer comme à la loupe ces phénomènes. Cette acuité résulte pour partie du fait qu'elles ont pour objet une pratique constitutive de toute société, à savoir l'éducation, très chargée socialement, et de surcroît convoitée par d'autres disciplines questionnant la légitimité même des sciences de l'éducation et la pertinence de leurs approches et apports,

tant du point de vue social que scientifique. Plus globalement, se pose la question des conditions d'existence

- d'une réelle pluridisciplinarité, à la mode aujourd'hui, qui présuppose la légitimité autant d'approches thématiques que véritablement disciplinaires;
- d'une science qui vibre en phase avec le monde social, ses attentes et enjeux, mais soit à même de dépasser le sens commun et l'idéologie, présupposant qu'elle puisse aussi de se déployer dans une logique momentanément déliée des impératifs praxéologiques.

Un travail comparatiste avec d'autres disciplines constitue une démarche essentielle pour vérifier les thèses développées ici, et notamment l'idée des sciences de l'éducation ou des didactiques comme observatoire privilégié de certaines tensions constitutives de toutes les sciences humaines et sociales. Comme l'affirme en effet Fabbiani les «disciplines qui sont liées à des pratiques sociales plutôt qu'à des corps de savoirs constituent d'excellents sujets de réflexion: les sciences de la communication par exemple¹⁴ [...] Elles offrent l'exemple d'une institutionnalisation indépendante de l'émergence d'une matrice disciplinaire.» (2006:36).¹⁵

Où l'on revient à la «discipline»: disciplinariser et discipliner

L'analyse historique et empirique du processus de disciplinarisation des sciences de l'éducation et des didactiques des disciplines offre une occasion particulièrement heuristique pour conceptualiser les différentes facettes du «disciplinaire» dans notre société.

L'organisation disciplinaire des savoirs traverse les frontières entre éducation et science. L'usage du même mot dans plusieurs langues n'est pas le fruit du hasard, mais le symptôme d'une réalité à laquelle il rend attentif. Ce qui unit les deux est l'enseignement, la transmission systématique de savoirs et de connaissances. Ceci est évident pour l'école; mais, comme nous l'avons vu, l'enseignement – *die Lehre* – fait constitutivement partie des disciplines scientifiques, d'une part dans le contexte de la formation universitaire, d'autre part à travers la socialisation – la «disciplination» aurait-on envie de dire – de sa propre relève. Distinguant la discipline comme forme de transmission de connaissance et, dans les sociétés contemporaines, comme forme de production de connaissances nouvelles, Fabbiani suggère que la «coexistence de ces deux définitions de la discipline met en tension les nécessités de la communication pédagogique avec l'exigence de l'innovation.» Se référant à la «essential tension» de Kuhn (1959), il précise: «L'innovation a lieu par un approfondissement de la tradition

[...] L'intensification de la tradition produit de l'innovation». (2006:13-14). Autrement dit: le rapport entre la question de la transmission de savoirs et la production de connaissances est au cœur même des disciplines scientifiques.

Référant étymologiquement au disciple et à la *disciplina*, l'usage du mot «discipline» désigne, subjectivement, le fait d'être éduqué, formé, et, objectivement, l'enseignement (en première signification), les branches d'études, mais aussi la méthode d'enseignement, voire la discipline scolaire, plus rarement les règles de vie.¹⁶ En adoptant un tel point de vue, il semble possible de proposer une autre lecture des disciplines. Comme le précise Kelley:

Dans cette arène encore «encyclopédique» [des disciplines académiques], les relations entre maîtres et disciples restaient actives, tout comme d'autres éléments de la «discipline»; et ce sont ces circonstances qui justifient l'emploi de ce concept comme une catégorie historique de longue durée. [...] A l'intérieur de la tradition occidentale, les principales disciplines sont enracinées dans les arts et les sciences de l'éducation classiques (même si elles sont été coupées de ces racines); elles ont été remodelées dans les universités de la fin du Moyen Âge; et elles ont subi des transformations remarquables depuis leur déploiement dans le *studium* médiéval et leur réorganisation dans les classifications modernes du savoir.» (2006:111-112).

De ce point de vue, l'assertion de Blanckaert comme quoi «le système disciplinaire est né hier» ne serait-elle pas quelque peu précipitée? Le système semble plutôt perpétuer, sous de nouvelles formes, des pratiques qui sont, sinon vieilles «comme le monde», du moins fort anciennes.

Discipliner et disciplinariser apparaissent ainsi comme deux dimensions d'un processus dialectique de longue durée dans lequel raison, pensée, preuve, données, argumentation, étude des savoirs sont au cœur et qui s'opposent de tout point de vue à l'obéissance.

Notes

¹ Nous utilisons ce terme pour évoquer les contours incertains, flottants et évolutifs d'un domaine qui tend à revêtir les formes institutionnelles d'une discipline; il permet également de faire allusion au concept de champ social tel que proposé par Bourdieu avec celui de «habitus disciplinaire» (2001:86). Il existe en effet des domaines dans le système disciplinaire qui sont caractérisés par le fait qu'ils réunissent, à l'intérieur d'une même discipline, des disciplines différentes. La médecine contient en son sein des disciplines qui lui sont propres comme la physiologie ou l'anatomie, et d'autres qui lui sont pour partie étrangères et qui sont transformées par cette intégration, comme la biologie immunologique ou la sociologie des maladies. Nous proposons de privilégier dans de tels cas le terme de champ disciplinaire. Il est à nos yeux particulièrement approprié pour les sciences de l'éducation ou les didactiques des disciplines, au cœur de notre étude; mais il convient parfaitement aussi par exemple à la linguistique appliquée (voir Pekarek, dans ce volume); voir aussi Stegu, 2011, qui parle de la linguistique comme «groupement de disciplines

indépendantes», résultat de la disciplinarisation de la linguistique appliquée). Notons que nous nous octroyons par ailleurs une certaine liberté, pour des raisons stylistiques aussi, d'utiliser les termes de discipline, de champ disciplinaire, voire de domaine de recherche ou scientifique.

- ² L'expression proposée par Mieg (dans ce volume) nous paraît bien synthétiser certaines fonctions des disciplines: «Disziplin – eine Betriebsbedingung verberuflichter Wissenschaft».
- ³ Il est essentiel ici d'introduire une distinction terminologique que nous approfondirons au cours du présent texte. Nous désignons par «disciplinarisation» le processus complexe de formation du système disciplinaire et de ses composantes, les disciplines. Le terme «disciplination» désigne le processus à travers lequel des individus s'approprient, voire sont soumis à une discipline, ici dans tous les sens du terme. La même distinction peut être faite en allemand: «Disziplinarisierung», qu'on peut aussi désigner par «Disziplin(en)bildung», d'une part, «Disziplinierung» de l'autre (dans sa contribution, Maihofer, communication 2013, utilise le terme dans le sens que nous donnons à «disciplination»). «Disziplinarisierung» a trait à la question de l'évolution du système disciplinaire et de ses composantes, comme l'attestent de nombreuses occurrences, même si, parfois, il est aussi utilisé dans le sens de «Disziplinierung» qui, lui, cependant se réfère rarement à des processus liés au système des disciplines scientifiques. Pour l'anglais, le terme «disciplinarization est aussi régulièrement attesté, contrairement à «disciplination», quasi inexistant.
- ⁴ Voir à ce propos l'exemple emblématique de la France, où l'organisme étatique central chargé de certifier les doctorats et habilitations à diriger des recherches est organisé en disciplines qui sans cesse évoluent, s'enrichissent, se différencient selon des dynamiques partiellement propre à cette nation, le découpage étant donc forcément différent de celui d'autres pays (Picard, dans ce volume).
- ⁵ Voir nos recherches sur l'histoire des sciences de l'éducation en Suisse (Hofstetter et Schneuwly 2001, 2011) et des travaux menés ou coordonnés comparant leur évolution dans diverses aires culturelles (2002, 2008, 2004).
- ⁶ Nous nous inscrivons donc au rebours d'une approche essentiellement épistémologique (de fait tendanciellement prescriptive, voire téléologique) et/ou ne reconnaissant comme discipline que celles qui auraient atteint une certaine autonomie et légitimité dans leurs contenus et méthodes, approche qui selon nous encourt l'écueil de reconduire et renforcer les hiérarchies disciplinaires.
- ⁷ L'inventaire détaillé de celles-ci se trouve dans nos publications citées dans le présent article qui constitue une synthèse de travaux antérieurs.
- ⁸ Nous reformulons donc la typologie de Stichweh, qui sépare – intrinsèquement? – les champs selon qu'ils suivent un processus de disciplinarisation secondaire ou de professionnalisation secondaire. Nous la reprenons en effet en la conceptualisant dans un axe comprenant deux pôles pour pouvoir pleinement tenir compte de la dynamique du mouvement de disciplinarisation, dont le rapport aux champs sociaux et professionnels de référence change constamment en fonction des contextes historiques et culturels.
- ⁹ Criblez (dans ce volume) aborde de manière plus générale le rapport entre disciplinarisation et professionnalisation.
- ¹⁰ A savoir, une approche centrée sur des dimensions limitées et traitées par des méthodes (au moins mentalement) reproductibles.
- ¹¹ Dans un texte programmatique, Helters (1966) revendique en tant que l'un des premiers didacticiens une «Didaktik der deutschen Sprache als wissenschaftliche Disziplin».
- ¹² Schlussbericht des Projekts «Fachdidaktik in der Schweiz – gezielter Kompetenzaufbau: Qualifizierung von Dozierenden und Etablierung der Forschung». Bern, CDIP, CRUS, COHEP, septembre 2005: 3.
- ¹³ Il serait instructif de faire des analyses pour d'autres langues où coïncident les termes pour l'école et la science: italien (*disciplina*) et allemand (*Fach*) notamment. Dans d'autres traditions linguistiques, les noms sont clairement différents: *asignatura* pour l'école en espagnol, *subject* en anglais.

- ¹⁴ On pourrait ici aussi se référer aux disciplines «travail social» (voir la contribution de Perrig-Chiello et Darbellay dans ce volume) ou «linguistique appliquée» (Pekarek Doehler dans ce volume).
- ¹⁵ Notons que Kuhn lui-même réservait le terme de «matrice disciplinaire» aux sciences «dures».
- ¹⁶ Voir l'analyse très informée de Mauch qui montre que, pour des raisons liées au contexte social, *disciplina*, contrairement à son concept analogue grec *παιδεία*, contient dès le début aussi la dimension de la «Zucht» (1941:46). C'est sans doute à travers l'usage militaire que cette dimension apparaît le mieux; voir à ce propos la contribution de Annen dans ce volume «Disziplin – wenn nicht im Militär, wo dann?». Dans les débats scientifiques, cette connotation a été renforcée, en sciences sociales, notamment par une interprétation limitée de Foucault dont le livre *Surveiller et punir* a été traduit significativement par *Discipline and punish* en anglais.

Références bibliographiques

- Barras, Vincent, 2002. «La médecine et ses professionnels, 19^e-20^e siècles», In Hofstetter, Rita, et Schneuwly, Bernard, eds., *Science(s) de l'éducation 19^e-20^e siècles: entre champs professionnels et champs disciplinaires*. Berne: Peter Lang, 335-346.
- Becher, Tony, 1989. *Academic Tribes and Territories. Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines*. Buckingham: Open University Press.
- Blanckaert, Claude, Blondiaux, Loïc, Loty, Laurent, Renneville, Marc et Richard, Nathalie, eds., 1999. *L'histoire des sciences de l'homme: Trajectoire, enjeux et questions vives*. Paris: L'Harmattan.
- Blanckaert, Claude, 2006. «La Discipline en perspective. Le système des sciences à l'heure du spécialisme (XIX-XX^e siècle), in Boutier, Jean, Passeron, Jean-Claude et Revel, Jacques, eds., *Qu'est-ce qu'une discipline?* Paris, Editions EHESS, 117-150.
- Bourdieu, Pierre, 2001. *Science de la science et réflexivité*. Paris: Raisons d'agir.
- Charle, Christophe, Schriewer, Jürgen, et Wagner, Peter, eds., 2004. *Transnational intellectual networks*. Frankfurt: Campus.
- Chervel, André, 1998. «L'histoire des disciplines scolaires», *La culture scolaire: une approche historique*, Paris: Belin, 9-57.
- Criblez, Lucien, et Magnin, Charles, eds., 2001. «Die Bildungsexpansion der 1960er und 1970er Jahre / L'expansion des systèmes de formation dans les années 1960 et 1970». *Revue suisse des sciences de l'éducation*, no. 23.
- Criblez, Lucien, 2002. *Lehrerbildungsreform, Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft: Entwicklungen in der deutschsprachigen Schweiz seit 1960*. Thèse d'habilitation, Zürich: Universität Zürich.
- Dorier, Jean-Luc, Leutenegger, Francia, et Schneuwly, Bernard, eds., 2013. *Didactique en construction, constructions des didactiques*. Bruxelles: De Boeck.
- Eckert, Henri, 1993. *L'orientation professionnelle en Allemagne et en France*. Paris: L'Harmattan.
- Extermann, Blaise, 2013. *Une langue étrangère et nationale. Histoire de l'enseignement de l'allemand en Suisse romande (1790-1940)*. Neuchâtel: Editions Alphil.

- Fabbiani, Jean-Louis, 2006. A quoi sert la notion de discipline? in Boutier, Jean, Passeron, Jean-Claude, et Revel, Jacques, éd., *Qu'est-ce qu'une discipline?*, Paris: Editions EHESS, 11-34.
- Favre, Pierre, 1985. «Histoire de la science politique», in Grawitz, Madeleine, et Leca, Jean, éd., *Traité de science politique*, Paris: PUF, 3-45.
- Gautherin, Jacqueline, 2002. *Une discipline pour la République: la Science de l'éducation, 1882-1914*. Berne: Peter Lang.
- Geuter, Ulfriet, 1986. *Die Professionalisierung der deutschen Psychologie im Nationalsozialismus*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Goodson, Ivor F., Hopmann, Stefan, et Riquarts, Kurt, éd., 1999. *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer*. Köln: Böhlau.
- Gottraux, Philippe, Schorderet, Pierre-Antoine, et Voutat, Bernard, 2000. *La science politique suisse à l'épreuve de son histoire: genèse, émergence et institutionnalisation d'une discipline scientifique*. Lausanne: Réalités sociales.
- Helmers, Hermann, 1966. «Didaktik der deutschen Sprache als wissenschaftliche Disziplin». *Bildung und Erziehung*, no. 18, 436-447.
- Hofstetter, Rita, 2008. *Aux fondements de l'instruction publique, de la formation des enseignants et des sciences de l'éducation*. Mémoire de synthèse de l'Habilitation à diriger des recherches. Paris: Institut d'Histoire, Université de Paris Sorbonne IV.
- Hofstetter, Rita, 2010. *Genève: creuset des sciences de l'éducation*. Genève: Droz.
- Hofstetter, Rita, et Schneuwly, Bernard, 2001. *Les sciences de l'éducation en Suisse: évolution et perspectives*. Bern: CEST.
- Hofstetter, Rita, et Schneuwly, Bernard, éd., 2002. *Science(s) de l'éducation (19^e-20^e siècles): Entre champs professionnels et champs disciplinaires / Erziehungswissenschaft(en) (19.-20. Jahrhundert): Zwischen Profession und Disziplin*. Berne: Peter Lang.
- Hofstetter, Rita, et Schneuwly, Bernard, éd., 2004. «The role of congresses and institutes in the emergence of the educational sciences». *Paedagogica Historica (Special issue)*, no. 40 (5 et 6).
- Hofstetter Rita, et Schneuwly Bernard, 2008. «Emergence des sciences de l'éducation en Europe», in Van Zanten, Agnès, éd., *Dictionnaire de l'éducation*, Paris: Quadrige, 615-619.
- Hofstetter, Rita, et Schneuwly, Bernard, avec la collaboration de Lucien Criblez, Martina Spani, Valérie Lussi Borer et Marco Cicchini, 2011. *Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz: vom Ende des 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts*, Bern: HEP Verlag.
- Keiner, Edwin, et Schriewer, Jürgen, 2000. «Erneuerung aus dem Geist der eigenen Tradition? Über Kontinuität und Wandel nationaler Denkstile in der Erziehungswissenschaft», *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, no. 22, 27-51.
- Kelley, Donald, R., 2006. «Le problème du savoir et le concept de discipline», in Boutier, Jean, Passeron, Jean-Claude et Revel, Jacques, éd., *Qu'est-ce qu'une discipline?*, Paris: Editions EHESS, 97-116.
- Lussi Borer, Valérie, à paraître. *Profession-discipline. Entre émergence des sciences de l'éducation et formation universitaires des enseignants. L'exemple de la Suisse Romande (fin du 19^e – première moitié du 20^e siècles)*. Berne: Peter Lang.

- Mauch, Otto, 1941. *Der lateinische Begriff DISCIPLINA. Eine Wortuntersuchung*. Freiburg: Paulusdruckerei.
- Meyer, Heinz-Dieter, et Beanvot, Aaron, 2013. *PISA, Power, and Policy. The Emergence of Global Educational Governance*. London: Symposium Books.
- Monnier, Anne, en préparation. *Dissertation et argumentation écrite dans les curriculums de français du secondaire II (19^e-20^e siècles)*. Thèse de doctorat. Genève: Université de Genève
- Norwich, Braham, 2000. *Education and Psychology in Interaction. Working with Uncertainty in Interconnected Fields*. London: Routledge.
- Nóvoa, Antonio, 1987. *La professionnalisation des professeurs au Portugal: des maîtres royaux de lecture et d'écriture aux professeurs d'instruction primaire (XVIIIe-XXe siècle)*. Thèse de doctorat. Genève: Université de Genève.
- Porter, Theodore M., et Ross, Dorothy, éd., 2003. *The Cambridge History of Science: Vol. 7. The Modern Social Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schneuwly, Bernard, et Dolz, Joaquim, 2009. *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Smith, Roger, 1997. *The Norton History of the Human Sciences*. New York: W.W. Norton.
- Stegu, Martin, 2011. «La linguistique appliquée: discipline ou groupement de disciplines indépendantes?», *Histoire, épistémologie, linguistique*, no. 33, 129-139.
- Stichweh, Rudolf, 1984. *Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen. Physik in Deutschland 1740-1890*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Stichweh, Rudolf, 1994. *Wissenschaft, Universität, Profession: Soziologische Analysen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Tenorth, Heinz-Elmar, 2006. «Fachdidaktik im historischen Kontext», *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht*, no. 59, 387-394.
- Wagner, Peter, Wittrock, Björn, et Withley, Richard, éd., 1991. *Discourses on society: the shaping of the social science disciplines*. Dordrecht: Kluwer.
- Weingart, Peter, 2001. *Die Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft*. Weilerswist: Velbrück.

Balz Engler (Hrsg./éd.)

Disziplin – Discipline

28. Kolloquium (2013)
der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften

28^e colloque (2013)
de l'Académie suisse des sciences humaines et sociales

Academic Press Fribourg

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte
bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.