



L'educazione a...  
Quali significati e quali implicazioni  
teoriche e pratiche?  
Tracce per un'analisi

Educare gli allievi alla salute, ai mezzi di comunicazione, allo sviluppo sostenibile, alla cittadinanza, alla cultura dell'informazione, all'imprenditorialità, al consumo, all'ambiente, all'orientamento, eccetera: che siano sotto la bandiera de *L'educazione a...*, dispersa nei curricula o raggruppata in grandi aree di apprendimento come in Québec, o in un insieme di formazione generale come nella Svizzera romanda, da qualche lustro le richieste d'introduzione di queste formazioni nei piani di studio si intensificano, per non parlare delle competenze trasversali. Denigrate dagli uni come la manifestazione della sottomissione della scuola e dei saperi scolastici alle esigenze del neo-liberismo e di un utilitarismo che accentua le disuguaglianze sociali, difese da alcuni come una necessità volta a preparare gli studenti alla loro vita personale, sociale e professionale e a superare i saperi scolastici considerati obsoleti, ignorate da altri che continuano a insegnare nel solco delle normali abitudini scolastiche, queste richieste, raggruppate nel presente articolo con la denominazione di *Educazione a...* mettono in discussione le finalità della scuola, le divisioni disciplinari, i curricula con i loro contenuti e le pratiche di insegnamento così come la loro valutazione.

Leggendo nei differenti piani di studio gli elenchi concernenti queste *Educazioni a...*, si può osservare che esse formano un insieme che copre dei settori della vita sociale e degli obiettivi formativi molto eterogenei. Prima di esaminare le domande che queste pongono alla scuola, all'organizzazione scolastica e alle discipline stabilite, è opportuno situarle nel quadro attuale delle evoluzioni dei nostri sistemi scolastici. Queste evoluzioni, determinate da politiche educative condivise e concepite in gran parte da organizzazioni internazionali come l'OCSE, sono oggetto di valutazioni e di analisi molto diverse, anche divergenti, espresse in un'abbondante letteratura, per accompagnarle (con numerose pubblicazioni a scopo operativo), per avallarle (in particolare nelle proposte e negli studi delle autorità scolastiche e degli organismi ufficiali) o per criticarle (ad esempio Laval, Vergne, Clément, Dreux, 2011). Tralascio qui di considerare le trasformazioni strutturali che sono pure importanti, ma la cui trattazione andrebbe oltre lo scopo di questo articolo, tenendo conto di tali trasformazioni solo per quanto riguarda più specificamente i saperi scolastici e i programmi, in particolare l'orientamento attuale che li colloca nell'ambito delle competenze. Queste, per l'accento posto sulla capacità di ogni individuo di mobilitarle nelle varie situazioni,

sono pienamente coerenti con *Le educazioni a...* È quindi impossibile pensare a queste ultime senza far riferimento alle competenze (ad esempio: Perrenoud 1997; Dolz e Olganier 2000; OCSE 2000; Legendre 2000; Audigier e Tutiaux-Guillon 2008; ...).

Lo scopo del presente articolo è quello di cercare di mettere ordine in questo immenso cantiere ponendo qualche punto di riferimento per meglio orientarvi<sup>1</sup>. Il contributo è suddiviso in tre parti: la prima richiama e interpreta alcuni dati storici sulle tensioni riguardanti le finalità dei saperi scolastici e le modalità di accoglienza delle novità e delle domande che hanno costantemente bussato alla porta della scuola; la seconda mette *Le educazioni a...* in relazione al contesto attuale e alla radicale novità che esse portano; la terza esamina il rapporto di queste *Educazioni a...* con le discipline scolastiche. Nel mio testo offrirò degli spunti senza la pretesa di essere esaustivo, ma con l'intenzione di aprire piste di riflessione nonché il necessario dibattito.

### **Obiettivi e novità: un breve sguardo al passato**

L'enfasi su *Le educazioni a...* fa emergere, spesso con violenza, delle tensioni che sono al centro del progetto della scuola e interroga sulle soluzioni generalmente adottate per accogliere le necessarie evoluzioni dei saperi insegnati. Il concetto di tensione non significa un'opposizione che distinguerebbe due tipi di scuola decisamente in conflitto fra i quali ciascuno sarebbe chiamato a scegliere, ma richiama il fatto che le autorità e gli attori hanno sempre cercato delle soluzioni per dare spazio alla diversità delle finalità. Finora, le soluzioni per accogliere le novità si sono sempre inserite nell'organizzazione scolastica dominante.

### *Delle finalità e dei saperi scolastici sempre in tensione*

A cosa serve la scuola? Quali sono i suoi obiettivi? Come organizzarla? Quali saperi insegnare? Come sceglierli e ripartirli? Chi deve frequentarla e per quanto tempo? Occorre la stessa scuola per tutti? Sono le questioni sollevate da quando la scuola esiste. Per rispondervi, i programmi e i piani di studio evolvono, nascono nuovi saperi, altri scompaiono. In termini di struttura, se la scuola elementare è divenuta quasi ovunque la stessa per tutti gli allievi, con programmi equivalenti e gli stessi saperi insegnati, l'insegnamento secondario è organizzato in modo diverso a seconda dei paesi, con, ad esempio, un collegio unico in Francia (dal 1976) o una scuola unica in Fin-

### **Note**

<sup>1</sup> Per un approfondimento si veda: Audigier F. (2012). Les Education à... et la formation au monde social. *Recherches en Didactiques*, 14, 47-63.



©Stock.com/hidesy

landia per tutti gli studenti fino a 16 anni, e invece orientamenti differenti sin dall'inizio del secondario in numerosi cantoni svizzeri.

In Francia e nei sistemi educativi che questo paese ha ispirato, una concezione che antepone l'importanza delle conoscenze si è largamente imposta, almeno nei discorsi. Questo poiché, secondo Condorcet<sup>2</sup>, «la prima condizione di ogni istruzione è d'insegnare solo le verità...», i soli saperi legittimi per sviluppare le conoscenze sono quelli in relazione diretta con i saperi accademici. Ma questo non basta per formare un essere sociale e politico, per sviluppare dei comportamenti personali come la cura di sé; l'educazione sarebbe unicamente intellettuale. Ed ecco che allora emerge una tensione tra i saperi legittimati da un referente accademico e i saperi che hanno come fine delle utilità personali, sociali o professionali. Questi saperi non si riferiscono principalmente a delle discipline accademiche<sup>3</sup>, ma a delle pratiche sociali, a dei saper fare (Barbier, 1996) che non hanno lo stesso grado di formalizzazione e che sono insiti nelle attività personali e collettive.

Così, accanto alle discipline che formano il nucleo centrale dell'educazione intellettuale, hanno gradualmente preso spazio discipline che spesso hanno assunto il nome di Educazione: Educazione fisica e sportiva, Educazione artistica, Educazione musicale, Educazione civica, ecc. Il termine 'educazione' richiama chiaramente degli obiettivi comportamentali, dei saper fare, delle attitudini, implicando allo stesso tempo i saperi e i valori. Queste Educazioni anticipano le *Educazioni a...*? Al di là del gioco di parole tra le Educazioni che sono perlopiù associate a degli aggettivi e le *Educazioni a...* che sono legate a degli oggetti, e al di là del fatto che le prime hanno lo statuto di materie scolastiche a pieno titolo, il contesto e le trasformazioni dei nostri sistemi educativi perorano la causa della novità di queste ultime, come svilupperò in seguito.

#### *Che fare delle novità? Tre risposte tradizionali*

Prima di considerare il contesto, mi soffermo un momento sulle principali modalità con cui la scuola e i programmi hanno tenuto conto dei cambiamenti dei

#### Note

2

Condorcet, *Rapport sur l'organisation générale de l'Instruction publique présenté à l'Assemblée nationale législative les 20 et 21 avril 1792.*

3

È interessante notare che certe discipline sono state inserite nella scuola prima che avessero riferimento in una disciplina accademica e che ne hanno provocato la nascita, per esempio: la geografia alla fine del XIX secolo e l'educazione fisica e sportiva più recentemente.

saperi nonché delle pratiche di riferimento e delle nuove domande. Ve ne sono tre (Audigier, 1991). La prima consiste nel cambiare i piani di studio delle discipline stabilite; è la maniera più comune e costante: in nessuna disciplina scolastica i contenuti rimangono fissi. Così l'educazione alla salute è spesso presa a carico dalle discipline delle scienze della vita e della terra o dalla biologia; l'educazione all'ambiente, o più recentemente l'educazione allo sviluppo sostenibile, dalla geografia. L'educazione ai media, quando è prevista, è inserita in italiano o in storia, geografia e educazione civica. La seconda modalità consiste nel creare una nuova disciplina scolastica. In Francia, ci fu un tentativo fallimentare con l'insegnamento "antialcolico" nelle elementari attorno al 1900, e un tentativo riuscito con le scienze economiche e sociali per i licei nel 1967 (Chatel et al., 1990). In questo caso, la difficoltà sta nel trovare del tempo, o con un aumento delle ore di scuola o con la riduzione delle ore di altre discipline. Non si deve mai dimenticare che, da un lato, la scuola è come un campo di competizione fra le discipline, ciascuna delle quali si considera assolutamente essenziale per la formazione degli studenti, e che, dall'altro, le novità e i cambiamenti sono spesso sollecitati da pressioni esterne alla scuola. Il terzo modo porta a definire questi nuovi oggetti come degli oggetti trans-, multi- o interdisciplinari (Lenoir e Sauvé, 1998; Audigier, 2006a). Se nel settore primario la presenza di un solo insegnante permette tali approcci, nel secondario, poiché appartengono a tutti, il rischio è che non siano veramente presi a carico se non dai più convinti. È questa la modalità oggi designata per le *Educazioni a...* Tale trasversalità, che dovrebbe coinvolgere una pluralità di discipline, è sia l'espressione di un'esigenza di affrontare degli oggetti che non sono a priori disciplinari sia il riflesso di un'impotenza di fronte a dei piani di studio ritenuti sovraccarichi.

### **Un nuovo contesto**

A questo punto, si potrebbe pensare che non vi sia più la necessità di un'entrata in materia poiché la tensione tra l'educazione intellettuale e l'utilità dei saperi ha sempre dato luogo a dei compromessi, e che l'inserimento di novità e di altre trasformazioni nelle discipline sembrerebbe rispondere alle richieste di *Educazione a...* Si tratterebbe semplicemente di sollecitare gli insegnanti a migliorarne l'integrazione nelle discipline esistenti. Ma l'enfasi posta su questi oggetti nei di-

versi piani di studio dei vari settori scolastici, il loro aumento e la loro diversificazione così come il nuovo contesto in cui le nostre società sono immerse rendono poco operative le soluzioni abituali. Tre temi vanno affrontati per studiare questo contesto.

### *Critiche e carenze della scuola attuale e... futura*

I contesti non sono più gli stessi, le risposte neppure. Quali siano le (buone) ragioni che determinano le trasformazioni dei nostri sistemi educativi e quali siano le (forti) argomentazioni di coloro che li criticano, le diagnosi fatte sulla scuola evidenziano aspetti ampiamente diffusi, quali l'importanza dell'insuccesso scolastico e la padronanza insufficiente di alcuni apprendimenti di base rispetto alle esigenze del mondo di oggi. Esse suggeriscono delle spiegazioni che incriminano lo scollamento tra i contenuti dell'insegnamento e le esigenze della vita professionale, sociale e personale, il divenire obsoleti di molti saperi insegnati, la frammentazione disciplinare, l'inadeguatezza dei metodi d'insegnamento che ignorano i cambiamenti radicali avvenuti sul piano della comunicazione e dell'informazione, ecc. I saperi scolastici sarebbero accettati soltanto da una parte di studenti, quella che, culturalmente e socialmente, è bene integrata nel sistema e intende farne un trampolino di lancio per il proprio successo, oppure da un'altra che, bene o male, cerca di sbrogliarsi e di prendere ciò che è utile senza troppo aderirvi, mentre sarebbero rifiutati da coloro che sono in conflitto o in opposizione nei confronti della cultura scolastica. Ciò che è (sarebbe) in gioco, è (sarebbe) il ricentramento della scuola sui saperi che abbiano un senso per gli studenti al fine di consentire loro di creare degli strumenti e dei riferimenti per la vita, la loro vita (ad esempio, Perrenoud, 2011).

### *Un contesto nuovo*

Ho tracciato altrove (Audigier, 2006b) un'interpretazione di questo nuovo contesto attorno a tre caratteristiche principali: il cambiamento del nostro rapporto con il tempo a causa della dittatura del presente e la difficoltà di pensare a lungo termine nonché un futuro sempre più incerto; un cambiamento del sistema delle conoscenze caratterizzato dalla priorità attribuita alla loro utilità; un cambiamento delle modalità di socializzazione correlato alla progressiva attuazione di una nuova organizzazione scolastica, a partire dal XVIII

secolo (Chartier, Julia, Compère, 1976; Vincent, Lahire, Tinh, 1994).

Queste modifiche corrispondono alla priorità data alla costruzione di competenze che consentano a ciascun individuo di dimostrare la sua “impiegabilità” nel mercato del lavoro. Secondo Rosenvallon (2008), saremmo in una fase di transizione da una società in cui l'individuo si costituisce attraverso la condivisione di una cultura che gli è anteriore, superiore, esterna e la cui padronanza costruisce la sua autonomia come soggetto pensante, verso una società in cui l'individuo è il valore supremo, il riferimento a partire dal quale si costruisce la società in libero accordo e libera negoziazione fra gli individui proclamati a priori liberi e autonomi.

La socializzazione operata dalla scuola non è più in linea con i concetti e le pratiche della vita contemporanea, in particolare con quelli appartenenti alle generazioni più giovani. L'organizzazione scolastica, sia nella ripartizione e nell'organizzazione dei saperi, sia nella scelta dei contenuti e delle conseguenti pratiche didattiche, è così messa in discussione. In primo luogo, le *Educazioni a...* sono, da un lato, un sintomo del crescente divario tra i molteplici bisogni nonché le aspettative della società e la scuola; dall'altro, un possibile orientamento nella ricerca di una nuova forma scolastica resa necessaria dalle rapide trasformazioni del mondo e delle nostre società.

#### *Le educazioni e i saperi scolastici*

Delineato rapidamente il contesto, le *Educazioni a...* prefigurano delle mutazioni profonde per i saperi scolastici e le loro pratiche (Audigier e Tutiaux-Guillon, 2008). In questa prospettiva, i saperi scolastici non devono mirare soltanto alla risoluzione dei problemi scolastici, propri a ciascuna disciplina, ma devono anche essere orientati all'azione, alla decisione, alla comprensione e alla presa a carico fattiva delle sfide personali, sociali e professionali nonché alla costruzione di atteggiamenti e comportamenti individuali per affrontarli. Le nostre società richiedono (richiederebbero) che gli studenti imparino ad affrontare molte situazioni della vita (intraprendere, consumare, ...), a padroneggiare nuovi oggetti (i media, le tecnologie digitali, ...), ad adottare nuovi comportamenti (salute, sviluppo sostenibile, ...), ad adattarne dei vecchi i cui contenuti e forme sono cambiati o devono farlo (la cittadinanza, ...). Questi saperi sono così orientati dal futuro, un futuro collettivo incerto che non viene letto nella continuità

del presente, ma anche un futuro, in particolare quello personale, posto sotto la responsabilità di ciascuno. Così, le *Educazioni a...* sono un tentativo di risposta all'enigma del senso dei saperi scolastici e del loro contributo alla preparazione degli allievi alla vita in un contesto sociale e mondiale radicalmente nuovo.

#### **Educazioni e discipline**

Le *Educazioni a...* si scontrano dunque con una forma scolastica in cui i saperi sono organizzati in discipline che ripartiscono e delimitano i saperi, ne definiscono le condizioni di trasmissione, e che tendono a chiudersi su se stesse. Questa terza parte analizza le relazioni tra discipline scolastiche e *Educazione a...* e il loro rapporto con la 'vita'.

#### *Discipline scolastiche e relazioni con il mondo e il soggetto: delle posizioni differenti*

Inizio con l'esaminare da vicino ciò che costruiscono le discipline scolastiche, considerando un primo senso del concetto di disciplina scolastica per designare qualsiasi ambito educativo che è presente nel sistema scolastico con un nome, delle finalità o degli obiettivi, un programma, un orario... (Chervel, 1988; Reuter et al., 2010 p. 85 ss.). Al di là delle caratteristiche formali condivise dalle diverse discipline scolastiche, è necessario ricordare che esse non costruiscono lo stesso rapporto dell'individuo con se stesso e con il mondo. Suggestisco qui un piccolo modello per formalizzare queste relazioni attorno a cinque rapporti o intenzioni:





Illustrazione di Amina e Elisa,  
studentesse CSIA

Ogni disciplina scolastica contribuisce a questi cinque intenti formativi, ciascuna lo fa secondo intensità e priorità differenti. Così, ogni disciplina ha un'utilità per la vita dell'allievo e ha un effetto sui suoi atteggiamenti, le sue idee, le sue relazioni con gli altri, le sue concezioni del mondo, eccetera.

*Discipline scolastiche e Educazioni a...*

Come le discipline scolastiche, e al di là della loro denominazione, queste *Educazioni a...* mirano a svilup-

pare negli allievi dei modi di vivere, con se stessi e con gli altri. Tuttavia, esse accordano una priorità alla formazione dei comportamenti e delle attitudini, alla trasformazione del soggetto, e sottolineano l'importanza dell'esperienza e del fare. Ciò avverrebbe a scapito dei saperi, che sembrerebbero annegare in un magma. In relazione a questa cancellazione dei saperi, le *Educazioni a...* costituirebbero la "leva moderna" per normalizzare i corpi e le menti, a scapito di una formazione critica e della libertà di pensiero. Si afferma allora

un'opposizione tra le discipline scolastiche che sarebbero, in sostanza, critiche e le *Educazioni a...* che sarebbero, a loro volta, sostanzialmente normative. La storia dell'insegnamento mostra sufficienti esempi di discipline normative per rimanere cauti e diffidenti di fronte a tale opposizione. Quanto alle *Educazioni a...*, esse non determinano per loro natura un imprigionare i corpi e le menti a livello comportamentale e normativo e nemmeno la negazione di una formazione critica. Un esempio illuminante per dubitare della pertinenza di questa opposizione è l'educazione alla salute. Tre obiettivi principali le sono generalmente attribuiti: alimentarsi correttamente per prevenire l'obesità, proteggersi dalle malattie sessualmente trasmissibili, non cadere nel consumo di droghe. Ogni Stato, democratico o totalitario, può promuovere questi obiettivi e ridurli a un apprendimento comportamentale. Ma non è vietato, in una democrazia, esaminare attentamente questi obiettivi, contestualizzarli e storicizzarli, analizzarne la posta in gioco sul piano personale e su quello collettivo, e collegare così l'educazione alla salute all'educazione alla cittadinanza.

*Discipline scolastiche e Educazioni a...:  
una differenziazione attraverso le competenze*

Un breve ritorno al contesto basato sui documenti dell'Unione europea mi porta a suggerire l'ipotesi di una differenziazione dell'insegnamento in due insiemi di competenze e (dunque?) di saperi. Il testo farò è *La raccomandazione COM (2005) 548*, presentata il 10 novembre 2005 dalla Commissione al Parlamento europeo, che definisce le «competenze chiave per l'educazione e la formazione continua». Un documento più recente, «*Programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Appel à propositions général 2011-2013. Priorités stratégiques 2012*», presenta gli obiettivi e gli orientamenti dei programmi europei e propone una distinzione esplicita tra due gruppi di competenze (p. 17):

«Durante la loro formazione, i giovani devono acquisire sia delle competenze fondamentali solide (in lettura, in scrittura, in matematica e nelle scienze), sia delle competenze trasversali chiave, quali la capacità di apprendere, lo spirito di iniziativa e d'impresa e le competenze sociali, civili e culturali. Apprendere e insegnare queste ultime richiede spesso delle pratiche che vanno oltre lo stesso soggetto e che adottano una visione olistica dell'apprendimento degli studenti e del loro

sviluppo personale e sociale. L'esperienza ha dimostrato che il modo in cui l'apprendimento è apprezzato e valutato influisce significativamente sullo sviluppo di queste competenze chiave.»

Le competenze fondamentali si riferiscono alle discipline chiaramente identificabili, mentre le competenze trasversali non richiamano strettamente una particolare disciplina. Le prime sono quindi innanzitutto principalmente pensate come strumentali, ciò che non impedisce loro di concorrere, a modo loro, alla costruzione della seconda famiglia di competenze. Ciò di cui necessitano queste ultime, in particolare le competenze sociali, civili e culturali, è di appoggiarsi su delle situazioni di vita, su situazioni sociali con le quali gli studenti sono confrontati o che potrebbero incontrare nel corso della loro vita. Non vi è più corrispondenza diretta tra ogni competenza e una disciplina scolastica. Inoltre, il riferimento a diversi metodi per ora la causa dell'insegnamento per progetti, dello spazio lasciato alle iniziative degli allievi, delle ricerche, dei lavori che coinvolgono più discipline, dell'uso libero delle tecnologie digitali, eccetera. Se il primo gruppo di queste competenze, la cui importanza è rinforzata dalla loro presenza nelle valutazioni internazionali quali PISA, è legato alle discipline scolastiche che sono ugualmente presenti nella maggior parte dei sistemi educativi, il secondo gruppo lascia aperte le possibili o auspicabili "ricomposizioni" disciplinari. Inoltre, è questo secondo gruppo a essere più accogliente nei confronti delle *Educazioni a...* in relazione alle situazioni di vita reale che sono a volte complesse e a priori non disciplinari (Audigier, 2001). Le *Educazioni a...* interrogano pertanto sia i saperi insegnati e il contributo delle discipline, sia le pratiche d'insegnamento.

### **Apertura**

Attraverso questo testo ho cercato di argomentare, da un lato, l'importanza di prendere in considerazione le *Educazioni a...*, di non ridurle a delle semplici "inflessioni" delle discipline esistenti e di non vederne solo delle raccomandazioni comportamentali, dall'altro, di dimostrare che il contesto ci sollecita a delle costruzioni innovative. Tra i vari argomenti trattati che ho solo delineato, ne privilegio due per concludere questo articolo. Le *Educazioni a...*, sottostanti alla necessità più generale della formazione del cittadino in una società democratica, comportano lo studio di oggetti i cui con-

tenuti e le cui implicazioni assumono immediatamente una dimensione sociale e politica. Sono le domande che le nostre società affrontano che occorre introdurre in classe. Qualificate nel passato come calde o controverse, esse ritornano da qualche tempo con l'etichetta di «questioni sociali vive». Vi è qui un ambito di ricerca che è in rapporto di immediata «complicità» con le *Educazioni a...*

Infine, ciò che aggiungono le *Educazioni a...* è una preoccupazione per il futuro che tenta di coniugare l'individuale e il collettivo. Questo futuro non si inserisce più in una continuità, anche solo relativa, del nostro mondo, in particolare delle nostre comunità politiche di appartenenza. Contrariamente a qualsiasi scuola di pensiero che antepone i vincoli, in particolare economici, e afferma il governo attraverso le cose, il progetto democratico stabilisce il ruolo centrale dell'azione individuale e collettiva dei cittadini per la creazione di questo futuro. Le esperienze umane, quelle del passato come quelle del presente, sono aperte alla pluralità delle interpretazioni come il futuro è aperto alla pluralità delle possibili costruzioni.

## Bibliografia

- Audigier, F. (2001). Le monde n'est pas disciplinaire, les élèves non plus, et la connaissance? In G. Baillat & J.-P. Renard Jean-Pierre (Ed.), *Interdisciplinarité, polyvalence et formation professionnelle en IUFM*. Paris, Reims: CNDP, CRDP de Champagne-Ardenne, 43-59.
- Audigier, F. (2006a). L'interdisciplinarité... *Online Journal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik*, [http://www.sowi-onlinejournal.de/2006-4/pdf/audigier\\_interdisciplinarity\\_engl.pdf](http://www.sowi-onlinejournal.de/2006-4/pdf/audigier_interdisciplinarity_engl.pdf), 37-50.
- Audigier, F. (2006b). Que faire des nouvelles «demandes sociales»? Ou les curriculums chahutés, l'exemple des 'Éducatons à... et autres 'Domaines de formation', Colloque de l'AFEC, *L'école, lieu de tension et de médiation*, 22-24 juin 2006, Lille 3, publié dans Malet, R. (Ed.) (2010). *Politiques de l'école et réformes curriculaires. Perspectives internationales*. Bruxelles: De Boeck, 23-37.
- Audigier, F. (1991). Enseigner la société, transmettre des valeurs; former des citoyens, éduquer aux droits de l'homme: une mission ancienne, des problèmes permanents, un projet toujours actuel: *Revue Française de Pédagogie*, 94, 37-48.
- Audigier, F. & Tutiaux-Guillon N. (2008). *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. Bruxelles: De Boeck.
- Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: Puf.
- Chatel, E. & al. (1990). *Enseigner les sciences économiques et sociales, le projet et son histoire*. Paris: INRP.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires: réflexion sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119.
- Dolz, J. & Olgner, E. (2000). *L'énigme de la compétence*. Bruxelles: De Boeck.
- Laval, C., Vergne, F., Clément, P. & Dreux, G. (2011). *La nouvelle école capitaliste*. Paris: La Découverte.
- Legardez, A. & Simmoneaux, L. (2011). *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*. Dijon: Educagri éditions.
- Legendre, M.-F. (2000). *La logique d'un programme par compétences*. Montréal: Université de Montréal.
- Lenoir, Y. & Sauvé, L. (1998). De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement: un état de la question, Note de synthèse en deux parties. *Revue Française de Pédagogie*, 124, 121-153 et 125, 109-146.
- Lenoir, Y. & Tupin, F. (Ed.) (2011). Revisiter la notion de situation: approches plurielles. *Recherches en Éducation* 12, <http://recherches-en-education.net>
- OCDE (2000). *Société du savoir et gestion des compétences. Enseignement et compétences*. Paris: OCDE.
- Perrenoud, P. (1997). *Développer des compétences dès l'école*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Perrenoud, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Reuter, Y. (Ed.) (2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles: De Boeck.
- Rosanvallon, P. (2008). *La légitimité démocratique. Impartialité, réflexivité, proximité*. Paris: Seuil.
- Vincent, G., Lahire, B. & Thin, D. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

*L'articolo è tratto da un contributo apparso all'inter-no della pubblicazione «Ricerca Educativa», n. 13, marzo 2012, pp. 25-38.*

*Traduzione a cura della Redazione.*