

LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice

Jean-Paul BRONCKART,
Itziar PLAZAOLA GIGER

1. L'émergence d'un concept et d'une problématique

1.1. Verret (1975)

Nos précurseurs étant légions, l'origine ultime d'un concept et/ou d'une problématique scientifique est toujours incertaine et sa recherche vaine, voire puérile. Ceci rappelé, il convient néanmoins de reconnaître que le mouvement de reconceptualisation de la didactique qui se déploie depuis deux décennies, quand bien même ses motivations et ses déterminations sont multiples, a pris une orientation qui est largement redevable au chapitre que Verret a consacré à la **transposition didactique** dans *Le temps des études* (1975). Chapitre dont nous reproduisons ci-dessous les énoncés liminaires.

Toute pratique d'enseignement d'un objet présuppose en effet la transformation préalable de son objet en objet d'enseignement.

Cette transformation implique que la division du travail ait autonomisé le procès de transmission du savoir du procès de sa mise en œuvre et constitué pour chaque pratique une pratique distincte d'apprentissage, [...]

Dans ce travail de détachement et de transposition, une distance s'institue nécessairement de la pratique d'enseignement à la pratique dont elle est l'enseignement, de la pratique de transmission à la pratique d'invention, de l'« ars docendi » à l'« ars inveniendi » et même à l'« ars exponendi ».

(Verret, 1975, p. 140)

De notre relecture-interprétation de ce texte, nous retiendrons les quatre thèmes emboîtés qui suivent.

a) La *division du travail* qui caractérise les sociétés contemporaines se traduit par des **pratiques** distinctes et autonomes, pratiques qui s'adressent à des objets différents et qui mobilisent et/ou génèrent des *savoirs* eux-mêmes spécifiques. Et

l'exploitation de ces savoirs se réalise à son tour dans le cadre de sous-pratiques différentes (que l'auteur qualifie de *procès*) : d'un côté les pratiques d'*invention* du savoir et celles de sa (*re-*)*mise en œuvre* dans l'action ; d'un autre côté les pratiques de *transmission* du savoir, dans les démarches d'exposition *scientifique* ou d'exposition *didactique*. Quand bien même elles semblent s'adresser à un référentiel commun, ces différentes pratiques d'exploitation du savoir, dès lors qu'elles sont autonomisées, donnent nécessairement à ce savoir une allure et une organisation spécifiques : le savoir mobilisé par la transmission didactique diffère et du savoir mobilisé dans la transmission scientifique, et du savoir tel qu'il est inventé ou tel qu'il est mis en œuvre.

b) Un objet de savoir comporte donc une part de *mêmeté* (un référentiel commun) et une part de spécificité découlant des propriétés particulières des pratiques qui l'exploitent. En introduisant le concept de *transposition didactique*, Verret adjoint à ce constat de différence une hypothèse de **vection** : la transposition désigne les *transformations* que subit un savoir donné lors de l'exposition didactique, eu égard à l'allure qu'a ce même savoir dans le procès de transmission scientifique ou encore dans les procès d'invention et de mise en œuvre. Ce qui présuppose une filiation des savoirs, qui semble se présenter sous la forme du parcours invention → exposition scientifique → exposition didactique → mise en œuvre.

c) S'agissant de la pratique d'exposition didactique, l'exploitation d'un savoir est soumise à trois ensembles de **contraintes** ou de déterminations. Le premier ensemble a trait à la *nature* même du savoir mobilisé : à sa complexité intrinsèque ; au type de rapport qu'il entretient avec les pratiques d'invention dont il est issu ; à la manière dont il a été mis en texte dans les pratiques d'exposition scientifique. Le second ensemble a trait au *statut des destinataires* de la transmission : l'âge des apprenants, qui implique que les savoirs à enseigner soient adaptés et articulés à l'état et aux formes (pré-notions, images, etc.) de leurs connaissances préalables ; le processus d'apprentissage même, qui consiste en une intériorisation de schèmes opératoires, impliquant la répétition et la routinisation. Le troisième ensemble concerne enfin le *contexte institutionnel* des pratiques de transmission, en l'occurrence les compétences et attitudes des enseignants, ainsi que le rythme, la progression et la continuité qui caractérisent l'organisation des programmes des institutions de « transmission scolaire bureaucratique ».

d) Sous l'effet de ces contraintes, le **savoir didactisé** présente alors les caractéristiques suivantes : – la *désyncrétisation*, c'est-à-dire le découpage des savoirs émanant de la « pratique théorique » en « champs de savoirs délimités, donnant lieu à des pratiques d'apprentissages spécialisées » ; – la *dépersonnalisation*, c'est-à-dire « la séparation du savoir et de la personne » (qui l'a produit ?) ; – la *programmabilité*, ou organisation des savoirs en « séquences raisonnées permettant une acquisition progressive ». Et sous l'effet de ces mêmes contraintes, la **démarche de transmission** se caractérise par la *publicité* du savoir à transmettre, c'est-à-dire par sa « définition explicite, en compréhension et en extension », et elle requiert d'autre part un processus de *contrôle social des apprentissages*. Ces propriétés obligées de la démarche et du savoir didactiques permettent de délimiter les savoirs scolairement transmissibles et les savoirs qui ne le seraient pas, pour des raisons sociales ou gnoséologiques. Et l'on notera, pour terminer, que ces propriétés spécifiques ne sont pas nécessairement négatives : selon Verret, la didactisation du savoir *protège* l'élève « contre les erreurs et impasses des recherches fourvoyées [...], contre les discontinuités des recherches interrompues [...], contre la dispersion dans l'appréhension de l'objet. »

S'il est indiscutablement fondateur, ce texte demeure cependant d'une intelligibilité relative : l'appareil conceptuel qu'il mobilise reste plutôt flou (cf. l'économie des notions de pratique, procès, objets, savoirs, mise en œuvre, transmission, exposition, etc.) ; les processus d'enseignement ne semblent pas être distingués des processus d'apprentissage ; enfin, certaines propriétés des savoirs didactisés ne sont qu'allusivement définies (cf. le statut de la dépersonnalisation). Plus profondément, le « mouvement des savoirs » évoqué plus haut n'est pas explicitement posé dans le texte, et laisse notamment planer un doute sur la position qu'y occupent les pratiques d'invention ; celles-ci sont en principe situées dans le champ scientifique, mais parfois aussi évoquées dans les processus d'apprentissage des élèves (en terme de « réinvention »). En conséquence de cette incertitude, l'origine des savoirs didactisés, ou encore ce à quoi s'opposent les propriétés spécifiques de ces savoirs, n'apparaît pas clairement : dans certains passages, ces propriétés sont opposées à celles des savoirs tels qu'ils se présentent dans l'exposition scientifique ; dans d'autres, elles s'opposent plutôt aux savoirs tels qu'ils sont inventés, réinventés, voire mis en œuvre. Enfin, Verret semble tenir pour acquis que les pratiques d'enseignement scolaire se déploient effectivement en un programme raisonné, en une progression fondée sur les degrés de difficulté des apprentissages sollicités ; ce qui mériterait assurément une démonstration empirique.

Nonobstant ces difficultés, qui s'expliquent en partie par le caractère secondaire du thème de la transposition didactique dans l'ouvrage de Verret, ces propositions ont alimenté la démarche de refondation de la didactique des mathématiques qui se développait quasi simultanément dans les travaux de Brousseau (1980, 1986, 1990), Brun (1980, 1994, 1996), Brun et Conne (1990), Chevallard (1978, 1980), Chevallard et Joshua (1982), Conne (1981, 1992) et bien d'autres. Et l'on doit à Chevallard (1985) l'élaboration d'une première synthèse théorique, posant la transposition au centre de la problématique didactique. En un ouvrage stimulant, provocateur et problématique, qui demeure aujourd'hui une référence incontournable et qu'il convient donc de commenter en détail.

1.2. Chevallard (1985/1991)

Nous n'ergoterons pas sur la question de l'empan disciplinaire de la théorisation de Chevallard, qu'illustre la confusion des sous-titres de *La transposition didactique* (s'agit-il de didactique des mathématiques ou de didactique « en général » ?) ; l'auteur s'en est expliqué dans la postface de la deuxième édition – 1991), et nous admettrons, avec lui, que ses propositions constituent une contribution à la constitution d'**une science didactique**, au-delà des spécificités des diverses matières d'enseignement (mathématiques, sciences, langues, etc.).

Pour Chevallard, la didactique des matières scolaires a pour objet cette formation techno-culturelle qu'est le **système didactique**. Système qui, on le sait, organise une relation (didactique) entre les trois pôles que constituent l'enseignant, l'enseigné et le savoir à transmettre ; système dans lequel se nouent des contrats (didactiques), et qui se déploie en une temporalité particulière (temps didactique). Eu égard aux problématiques de la pédagogie générale, de la psychopédagogie, voire de l'ancienne didactique générale, la spécificité de cette discipline est de centrer délibérément son questionnement sur le statut des savoirs didactisés. Ce qui implique que cette discipline se donne comme espace de problèmes la **transposition**, définie, comme chez Verret, par les transformations qui s'opè-

rent, ou la distance qui s'instaure, entre les savoirs savants d'un côté, les savoirs sélectionnés pour l'enseignement et les savoirs effectivement enseignés d'un autre côté. Espace de problèmes dont la délimitation est, selon Chevallard, la condition même de l'instauration de la rupture fondatrice de toute démarche scientifique : c'est à l'analyse et à l'interprétation des phénomènes attestables dans cet espace qu'est dévolu le travail du didacticien (ce dernier ayant notamment à exercer un rôle de critique, ou de « vigilance épistémologique »).

Si son objet central se situe ainsi au niveau des savoirs mobilisés dans le système didactique, la problématique de la transposition exige cependant nécessairement une analyse de phénomènes se situant en amont et en aval de ce système.

En amont, se pose la question du **statut des savoirs-origines**. Savoirs qui émanent des institutions de production scientifique et qui se trouvent, pour cette raison, qualifiés de *savants*. Mais savoirs dont l'auteur note, dès la première version de ce texte, que la genèse socio-historique mériterait d'être étudiée (1985, p. 48). Et dont il souligne dans la postface de la deuxième version (1991, p. 217), en s'inspirant de la théorie du champ de Bourdieu (1977, 1980), que s'il peut être considéré comme tel, ce n'est ni en raison de ses propriétés intrinsèques ni en raison de la qualité de ses producteurs, mais sous l'effet d'un processus socio-culturel de valorisation.

En aval, se pose la question de la nature des rapports du système didactique à son **environnement social**, rapports qui permettent notamment de comprendre les *motifs* des transformations que subissent périodiquement les savoirs enseignés (cf. *infra*), et qui conditionnent en conséquence tout processus de transposition. Les systèmes didactiques sont immédiatement intégrés dans un *système d'enseignement*, que l'on pourrait définir par l'ensemble des dispositifs structurels d'un ordre d'enseignement (type d'établissement scolaire, nature des programmes et des instruments pédagogiques, type de régulation des flux entre systèmes didactiques, etc.). Et les systèmes d'enseignement sont eux-mêmes articulés à l'environnement social au sens large, qui inclut notamment les parents, les instances politiques générales, l'administration scolaire, etc. Chevallard ajoutant que les déterminations socio-politiques générales n'exercent leurs effets sur les systèmes d'enseignement et sur les systèmes didactiques que par le truchement de la *noosphère*, formation sociale en permanence à l'œuvre dans les coulisses de l'enseignement (salles des maîtres, commissions officielles ou officieuses, éditeurs, concepteurs de manuels, etc.) et qui procède concrètement à l'apprentissage des nouveaux savoirs à enseigner.

Sur cette base, peut alors être établi le schéma de base de la dynamique de la transposition dans son cadre structurel, peuvent être analysés les motifs des transformations périodiques des savoirs à enseigner, peuvent être identifiées les contraintes conditionnant l'apprentissage didactique de ces contenus, et peuvent enfin être définies les caractéristiques propres aux savoirs didactisés.

La **dynamique de la transposition** peut être figurée par le schéma qui suit, qui ne constitue qu'une des multiples illustrations possibles du noyau dur de la théorie de Chevallard (cf. schéma 1).

Les **motifs** (ou raisons) des transpositions nouvelles tiennent à ce que le système didactique est *ouvert* sur son environnement, et qu'il ne peut subsister qu'à condition d'être compatible avec celui-ci. Plus précisément, les savoirs à enseigner doivent demeurer suffisamment proches des savoirs savants, afin de ne pas

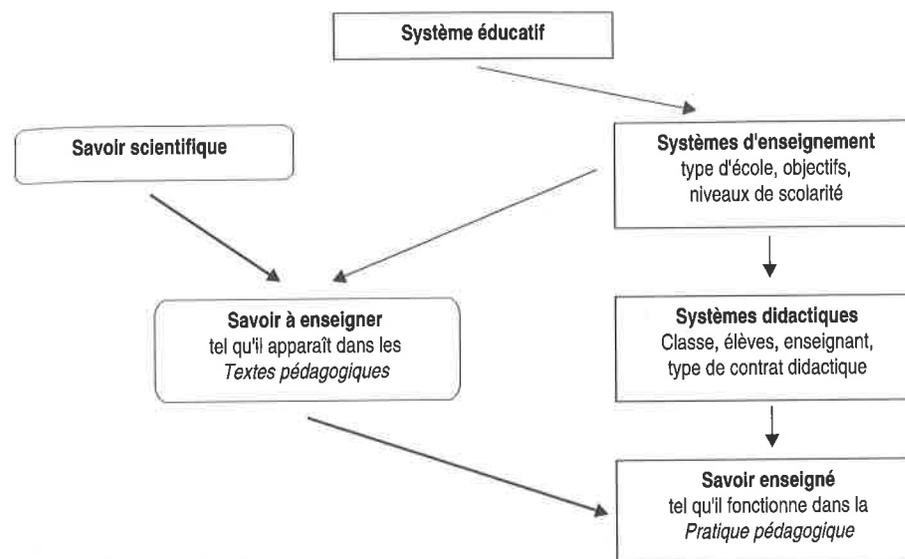


Schéma 1. La transposition dans le cadre des systèmes scolaires

encourir le désaveu des scientifiques, et ils doivent en même temps apparaître comme suffisamment distincts des savoirs de sens commun, et notamment des savoirs des parents, pour que soit préservée la légitimité même de l'enseignement scolaire. Dès lors qu'un savoir perd ce statut *intermédiaire*, soit qu'il soit devenu obsolète eu égard à l'évolution des connaissances scientifiques, soit qu'il se soit banalisé au point de se confondre avec le savoir de sens commun, sa réactualisation devient nécessaire. Une *crise* s'ouvre alors, qui déclenche un processus de *réforme* : de nouveaux savoirs savants sont sollicités, *empruntés*, et font l'objet d'une démarche de transposition.

Les **contraintes** s'exerçant sur cette transposition sont la temporalité spécifique et la nécessaire programmation de la démarche d'enseignement, que soulignait déjà Verret. Contraintes dont Chevallard ajoute qu'elles se manifestent plus précisément dans les « textes du savoir » (scolaire) qu'élaborent les agents de la noosphère ; c'est-à-dire dans les divers documents (manuels, fiches, leçons-types, etc.) qui délimitent et ré-organisent les savoirs à enseigner selon la progression qui semble requise pour les apprentissages des élèves. On relèvera cependant que dans la continuité même des propositions de Chevallard, il y aurait lieu de distinguer les textes (écrits) du savoir à enseigner, tels qu'ils se présentent dans les documents pédagogiques, et les textes (oraux) du savoir effectivement enseigné, tels qu'ils s'élaborent dans les interactions concrètes d'un système didactique ou d'une classe.

Pour Chevallard, les **conséquences** de ces apprentis didactiques sont bien celles qu'énonçait Verret. Les savoirs didactisés sont *désynchronisés*, c'est-à-dire coupés du contexte de leur élaboration et de leur présentation dans le champ scientifique, ce qui entraîne quasi automatiquement leur réification ou leur naturalisation ; ces savoirs sont *dépersonnalisés*, c'est-à-dire dissociés « de la pensée, en tant que portée par une subjectivité » dont ils émanent ; ces savoirs ainsi

objectivés présentent dès lors un caractère *public*, qui autorise notamment le *contrôle social* de leur apprentissage.

L'auteur ajoute enfin que ces contraintes opèrent dans une **opacité** quasi totale, et que les agents des systèmes didactiques, et plus largement de la noosphère, n'ont généralement pas conscience de leurs conséquences ; et c'est alors précisément le rôle du didacticien de mettre en évidence ces phénomènes, de les analyser et de faire en sorte que la transposition n'entraîne qu'un minimum d'effets pervers.

1.3. L'après-Chevallard

Comme nous l'avons déjà souligné, l'ouvrage de Chevallard a joué un rôle décisif dans la constitution de la didactique des disciplines, et la dette des didacticiens à son égard ne peut se discuter. Ce texte a cependant généré aussi des polémiques, qui tiennent en partie au contexte difficile de l'institutionnalisation de la didactique (des didactiques) en France, en partie à sa teneur même, et notamment à une orientation argumentative qui n'est pas toujours aisément lisible. Nous laisserons cependant de côté les polémiques, pour la plupart sans intérêt, pour nous centrer sur les débats de fond qu'engendre nécessairement l'appropriation d'un appareil conceptuel, et plus spécifiquement sur les problèmes qu'a suscités la généralisation de ce cadre théorique à la didactique d'autres matières scolaires.

Un premier thème de débat a trait au statut des **sources d'emprunts**. Alors que Verret analysait surtout les rapports entre objets d'enseignement et *pratiques* de constitution et d'exploitation de ces (mêmes) objets, les propositions de Chevallard sont nettement centrées sur les *savoirs*, sur le rapport entre savoirs de référence, qualifiés de « savants », et savoirs didactisés. Et ce déplacement d'accent a entraîné trois types de réactions.

Tout d'abord (c'était prévisible) un « retour des pratiques », et plus spécifiquement la mise en évidence de l'existence de sources d'emprunt que Martinand (1986) a qualifiées de *pratiques sociales de référence*. Retour qui a été particulièrement net en didactique des sciences, des techniques et des langues. A s'en tenir à cette dernière sous-discipline, il semble évident en effet que les programmes d'enseignement, qu'ils soient traditionnels ou rénovés, ne s'inspirent – de fait – que très partiellement des savoirs produits dans le champ scientifique, qu'ils ont même été élaborés dans un rapport de distance, voire de méfiance à l'égard de ces élaborations savantes, comme l'a montré l'étude historique de Chervel (1977). D'autres mécanismes d'emprunt existent donc, qui semblent orientés par une certaine vision des pratiques sociales à l'œuvre chez les adultes chevronnés, et donc par une représentation des capacités pratiques dont on souhaite le développement chez les élèves. Toutefois, les programmes d'un système d'enseignement peuvent-ils s'inspirer *directement* des pratiques ? L'emprunt n'est-il pas nécessairement médiatisé par ces représentations des pratiques que nous venons d'évoquer, représentations (ou connaissances) qui tendent inéluctablement à s'organiser en savoirs ? Nous reviendrons plus loin sur cet important problème des rapports entre pratiques et savoirs.

En interaction partielle avec la précédente, la deuxième réaction a porté sur le caractère « savant » attribué par Chevallard aux savoirs empruntés. Divers didacticiens, des sciences et des langues notamment, ont montré que les savoirs mobilisés dans les programmes d'enseignement des disciplines les concernant n'avaient pas nécessairement été produits dans le champ scientifique ; qu'ils pou-

vaient émaner d'autres champs de production de connaissances : du champ de l'ingénierie et de l'expertise, des institutions de formation, ou encore des multiples lieux sociaux dans lesquels s'élabore le sens commun. Ce qui a conduit à l'identification d'une diversité de sources potentielles d'emprunt : savoirs savants certes, mais aussi savoirs d'experts, savoirs scolaires et savoirs de sens commun.

La troisième réaction a trait enfin au savoir savant lui-même, et plus précisément à son unicité. Dans le prolongement de la réflexion engagée par Verret et reprise par Chevallard, il a été souligné que les propriétés des « objets de savoir » étaient largement conditionnées par les types de pratiques discursives à l'œuvre dans le champ scientifique. Que des discours d'invention aux discours d'exposition spécialisée et aux discours de diffusion et de vulgarisation, ces objets subissaient de substantielles modifications ; qu'en d'autres termes, une forme de transposition était déjà à l'œuvre dans le champ scientifique même et qu'elle produisait certains des effets (réification et dépersonnalisation notamment) imputés jusque là au seul transfert du champ scientifique au champ scolaire.

Un deuxième thème de débat a trait aux étapes du **mouvement transpositionnel** attestables dans le champ didactique. Chevallard se centrait essentiellement sur les savoirs à enseigner (dans leurs rapports aux savoirs savants), mais il signalait cependant que ceux-ci devaient être distingués des savoirs tels qu'ils sont enseignés. Prolongeant cette ébauche de diversification des *contenus didactisés*, ses successeurs ont alors distingué les *contenus à enseigner*, tels qu'ils sont présentés dans les différents textes pédagogiques (instructions officielles, programmes-cadre, manuels), les *contenus (effectivement) enseignés*, dont les propriétés varient nécessairement en fonction des modalités mêmes de l'enseignement (exposé frontal, débat, commentaires d'exercices, etc.), les *contenus tels qu'ils sont appris* par les élèves et encore les *contenus d'apprentissage tels qu'ils sont évalués*, à l'intérieur du système didactique et à l'extérieur, dans le système d'enseignement et dans la société en général. Diversification légitime, en ce qu'elle met en évidence la complexité du mouvement transpositionnel, en ce qu'elle associe plus clairement les propriétés des contenus didactisés aux spécificités discursives de leur mode de présentation, et en ce qu'elle intègre la nécessaire distinction entre processus d'enseignement, processus d'apprentissage et processus d'évaluation

Les diversifications issues de ces deux premiers thèmes de débat ont tout naturellement engendré de nouveaux schémas du processus de transposition, complexifiés et enrichis, mais qui nous paraissent cependant demeurer parfaitement compatibles avec l'essentiel de la théorisation de Chevallard.

Mais d'autres thèmes de débat ont également émergé, qui ont conduit à une évaluation plus critique de certains aspects de cette théorie.

Le plus général d'entre eux concerne le positionnement même du didacticien, ou encore le statut que Chevallard attribue à la didactique comme discipline scientifique. Les propositions de *La transposition didactique* paraissent en effet demeurer compatibles avec une conception **applicacionniste** ou **descendante** des rapports entre sciences et interventions éducatives, que nous avons notamment critiquée avec B. Schneuwly (1991). Certes, en synchronie, le mouvement transpositionnel se déploie bien des champs de référence (et notamment du champ scientifique) vers le champ didactique. Mais d'un point de vue historique, des mouvements inverses sont tout aussi clairement attestables ; à titre d'exemple, la plupart des théories syntaxiques contemporaines (la grammaire générative notamment) restent profondément marquées par le découpage de l'objet-lan-

que auquel avaient procédé, à des fins d'enseignement, les grammairiens de l'Antiquité et de la Renaissance. Et l'on pourrait même soutenir que ce n'est que depuis l'émergence de la problématique des textes/discours que la linguistique tend à s'autonomiser comme science, à se libérer enfin des contraintes issues de vingt siècles d'apprentis didactiques. Plus profondément, quand bien même l'existence d'une application synchronique de contenus de référence au champ éducatif ne peut être discutée, doit-on pour autant considérer que la démarche du didacticien ne peut que se calquer sur ce mouvement descendant ? Que son objet est d'abord le savoir et les transformations qu'il subit au cours de ce processus, la didactique relevant dès lors, comme le propose Chevallard, d'une anthropologie ou d'une écologie des savoirs ? Nous pensons pour notre part que cette discipline a d'abord pour objet certains des phénomènes attestables dans les systèmes didactiques et que c'est à partir de l'analyse de ces systèmes que peuvent être abordés les problèmes se situant sur leur aval et sur leur amont ; ce qui nous conduit à inscrire résolument la didactique dans le champ des sciences de l'éducation.

Par ailleurs, Chevallard souligne l'importance des **textes du savoir** dans le processus de transposition ; ce à quoi nous ne pouvons que souscrire, dans la mesure où, comme nous l'avons indiqué plus haut, les propriétés des contenus didactisés sont largement déterminées par celles des textes et/ou discours qui les mettent en œuvre. Cependant, cette adhésion même nous conduit à contester radicalement la conception des relations entre « pensée » et « discours » qui est inférable de la notion de *dépersonnalisation*. Cette notion semble en effet impliquer qu'en un amont quelconque, les discours et les savoirs seraient liés à une personne singulière, et qu'ils perdraient ensuite cette propriété (positive) lors de leur mise en circulation dans les interactions communicatives. Même si elle demeure implicite, il s'agit là d'une position subjectiviste qui est de fait incompatible avec l'orientation épistémologique qui sous-tend l'ensemble de l'ouvrage, et à l'égard de laquelle l'auteur a d'ailleurs lui-même pris ses distances dans un article ultérieur (1992).

Enfin, bien qu'il pose clairement la distinction entre temporalité de l'enseignement et temporalité de l'apprentissage, Chevallard semble parfois tenir pour acquis, comme Verret, que les programmes d'enseignement sont effectivement construits selon une **progression** tenant compte des capacités d'apprentissage des élèves. Nul doute que les membres de la noosphère déclarent que c'est bien le cas, mais faut-il les croire pour autant ? Les programmes scolaires sont des produits historiques qui, au mieux, échelonnent les contenus d'enseignement selon une hiérarchie de complexité imaginée par les adultes. Mais de quels moyens disposent ces mêmes adultes pour évaluer les niveaux de capacités des élèves et les processus d'apprentissage qu'ils mettent en œuvre ? Et comment s'assurer que la progression suggérée par les programmes est bien compatible avec ces capacités et ces processus ?

Dans ce qui suit, nous développerons ces thèmes critiques, dans un esprit de prolongement du travail fondamental de Chevallard. En explicitant d'abord les principes de notre positionnement didactique, en commentant ensuite certains résultats de recherches empiriques directement axées sur les processus de transposition dans l'enseignement des langues vivantes.

2. Pour un recentrage de la didactique des matières scolaires

2.1. Une didactique relevant des sciences de l'éducation

Depuis l'émergence des sciences sociales dans la seconde moitié du XIX^e siècle, le champ éducatif a vu s'abattre sur lui une succession quasi ininterrompue de démarches applicationnistes ; – constructivisme (piagétien) appliqué, qui s'est traduit par la promotion d'une psychopédagogie puérocentrique, à vertu toutefois essentiellement injonctive, en l'absence de moyens techniques permettant d'opérationnaliser la centration requise sur les caractéristiques spécifiques des élèves ; – behaviorisme appliqué, qui a, en un mouvement contradictoire avec le précédent, proposé une modernisation et une technicisation de la vieille démarche scolastique (apprentissage programmé, apprentissage sans erreurs, etc.) ; – linguistique appliquée, qui a entraîné une reformulation, structuraliste puis générativiste, des antiques notions grammaticales ; – mathématiques appliquées, qui ont engendré la réforme que l'on sait ; – cognitivisme appliqué, ayant déclenché plus récemment une centration sur les processus métacognitifs et métalangagiers ; – etc. Démarches éphémères, toutes plus ou moins rapidement contestées et abandonnées, dans l'attente d'une future nouvelle « révélation scientifique ». Démarches inefficaces donc. D'abord parce qu'au-delà d'avancées techniques ou idéologiques indiscutables, elles transfèrent au champ éducatif les limites et apories des courants scientifiques dont elles s'inspirent : – incapacité de la théorie piagétienne de donner un statut aux interventions formatives des adultes et, partant, de conceptualiser les apprentissages dans leur cadre effectif ; – insensibilité du behaviorisme aux enjeux sociaux et aux propriétés spécifiques des apprenants ; – limitation de l'espace de validité des grammaires modernes à quelques structures syntaxiques de base des langues accusatives, etc., etc. Ensuite parce qu'elles ne concernent que des aspects partiels ou limités des multiples phénomènes attestables dans les systèmes didactiques, aspects qu'elles contribuent, ce faisant, à surévaluer artificiellement.

Or, le champ éducatif et/ou formatif est, par définition, un champ de pratiques ou d'actions. Et les disciplines qui s'adressent à ce champ se trouvent dès lors être elles-mêmes des disciplines d'action et d'intervention. En conséquence, elles se doivent d'abord d'analyser l'ensemble des paramètres et des déterminismes à l'œuvre sur le *terrain*, avant de se doter, par emprunt aux disciplines scientifiques constituées ou par des travaux de recherche propres, des moyens permettant de légitimer et de fonder les démarches de réorientation des phénomènes observés. Dans cette perspective, nous considérerons que toutes les démarches scientifiques qui ont comme objet commun les systèmes didactiques relèvent nécessairement des *sciences de l'éducation*. Ce syntagme fédérateur désigne donc les diverses disciplines qui se centrent plus particulièrement sur l'un ou l'autre des phénomènes attestables dans ces systèmes et dans leur contexte : qui analysent l'histoire culturelle de cette formation sociale et son rôle dans la constitution et la transmission des connaissances ; qui analysent les projets éducatifs et leurs enjeux philosophiques, politiques et économiques ; qui analysent les dynamiques relationnelles qui s'instaurent en situation de classe et leur impact sur la formation de la personne ; qui analysent les processus d'enseignement et d'apprentissage qui y ont effectivement cours, etc., etc.

La spécificité de la didactique des matières scolaires, est, dans ce cadre, de centrer sa problématique sur le rôle des savoirs et sur les conditions de leur trans-

mission-appropriation-transformation dans les systèmes didactiques. Cette démarche repose d'abord sur l'option (que ne partagent pas nécessairement les tenants d'autres disciplines éducatives) selon laquelle la formation de citoyens compétents et maîtres de leur destinée exige une capacité d'accéder aux connaissances acquises, de se les approprier et de contribuer éventuellement à leur inéluctable transformation, et selon laquelle c'est dans cette maîtrise même que se forme – indirectement – la personne. Elle tient compte également des acquis indiscutables de la psychologie génétique, qui montre que le développement du fonctionnement psychologique, dans ses aspects cognitifs aussi bien que socio-affectifs, procède par conceptualisations et reconceptualisations successives. Elle se pose dès lors, en intégrant les apports des autres disciplines éducatives, la question des types de savoirs qu'il convient que les élèves construisent, et celle des moyens à mettre en œuvre à cet effet. Dans ce contexte, la problématique de la transposition ne nous paraît pas relever d'abord d'une anthropologie des savoirs, dont le statut même demeure par ailleurs pour nous problématique (pourquoi pas une épistémologie ou une sociologie de la connaissance ?). Abordée par le didacticien, cette problématique revient à identifier, dans les multiples savoirs de référence, ceux qui sont pertinents, légitimes et efficaces pour la confection d'un programme d'enseignement articulé au projet éducatif que nous venons d'évoquer ; à accepter que ce processus d'emprunt entraîne **nécessairement**, en raison de la détermination qu'exercent les formations discursives sur les savoirs, une transformation de ces derniers ; à contrôler, enfin et quand même, ce processus d'emprunt-transposition, en veillant à éviter les dérives réifiantes et l'émergence de pseudo-savoirs manifestes.

2.2. Retour sur les savoirs

Comme le font apparaître les lignes qui précèdent, nous pensons, comme Chevallard, que la didactique a trait essentiellement à la question des savoirs. Mais quel statut accorder alors aux pratiques, et quel rapport poser entre savoirs et connaissances ? A l'évidence, pour la plupart des matières scolaires (et sans doute pour toutes), certaines pratiques à l'œuvre dans différents domaines de l'activité humaine constituent bien des références alimentant les programmes. Et par ailleurs nombre d'objectifs – directs ou indirects – de ces mêmes programmes ont trait au développement et à l'amélioration de savoir-faire, voire de savoir-être. Celà étant, si, dans la démarche même d'enseignement, l'exposition à des modèles de pratiques (à des textes, par exemple) est indispensable, le travail conduisant à la maîtrise de ces mêmes pratiques par l'élève passe nécessairement par une conceptualisation de leurs propriétés, et des difficultés qu'elles peuvent poser. Quel que soit son niveau et son statut, la conceptualisation est à l'œuvre dans la plupart des discours tenus en classe, et, à moins d'en revenir à une pédagogie de pure imprégnation, avec l'ensemble des risques de conformisme et d'idéologisation qu'elle comporte, la démarche d'enseignement vise à ce que l'élève s'approprie ces concepts, les intériorise et les exploite, au bénéfice de ses capacités pratiques. C'est en ce sens que l'enseignement-apprentissage opère ce que nous avons qualifié plus haut de *médiatisation* des pratiques par leurs représentations-conceptualisations. Ces conceptualisations relèvent-elles alors de la connaissance ou du savoir ? Si l'on entend par savoirs des connaissances historiquement et institutionnellement légitimées, les concepts et notions mobilisés dans les systèmes didactiques nous paraissent relever, en raison même des effets des transpositions, de l'ordre de la (simple) connaissance. Mais à vrai dire, cette distinction

terminologique ne nous paraît guère pertinente, au regard notamment de la théorie bourdieusienne du *champ* que nous évoquerons ci-dessous. Et nous continuerons donc pour notre part, par convention et par commodité, à parler de savoirs.

A en revenir aux sources d'emprunt, la distinction entre types de savoirs (savants, d'experts, de sens commun, etc.) est-elle réellement utile et pertinente ? Nous contesterons d'abord l'expression de « savoir savant », qui nous paraît perturbante et inutile, en ce qu'elle qualifie le savoir au travers d'une qualification de son (ses ?) auteur(s), et qu'elle renvoie dès lors – au moins indirectement – à un argument d'autorité qui est une sorte de déni du jugement scientifique. Mais nous admettrons cependant aussi qu'existent bien divers lieux de production des savoirs, dotés d'histoires, de fonctions sociales, de structures et de modalités de fonctionnement spécifiques. Et qu'en ce sens il n'est pas illégitime de qualifier les savoirs en fonction de ces lieux dont ils émanent : savoirs scientifiques, savoirs d'ingénierie et d'expertise, savoirs scolaires, savoirs de sens commun, etc. A condition toutefois d'intégrer cette analyse à une conception des *champs de production des savoirs* inspirée de la théorie du champ littéraire (cf. Bourdieu, 1977, 1980 ; Reuter, 1990). Comme les autres champs culturels, les champs de production des savoirs sont des systèmes de positions et d'agents, structurés par des relations de solidarité et des rapports de force, et régis par des intérêts et des enjeux sociaux spécifiques ; et ces systèmes organisent la production de *biens cognitifs* en *sphères de production* (que nous qualifions ci-dessus de « lieux ») qui peuvent être de taille et d'importance diverses. Ces biens sont dès lors caractérisés par une valeur symbolique, qui est généralement d'autant plus forte que la sphère de production est restreinte, et qui peut entrer en contradiction avec les valeurs dominantes de la société dans son ensemble. Cette valeur symbolique est désignée et construite par des discours attribuant aux savoirs produits (et à leurs auteurs !) des propriétés absolues ou universelles. Et l'imposition de ces valeurs désignées (ou l'adhésion à ces valeurs) contribue à un découpage de l'espace social, distribue des positions fondées sur les normes et valeurs, positions qui sont elles-mêmes, en retour ou secondairement, garantes d'un réel pouvoir économique. Selon ce cadre théorique, chacune des sphères de production que nous venons d'évoquer (science, ingénierie, école, etc.) est donc créatrice de biens ou de savoirs dont la valeur est en permanence soumise aux évaluations socio-discursives. Les critères de ces évaluations se modifiant historiquement en fonction de l'évolution du contexte et des enjeux des sphères de production, un savoir peut dès lors se trouver confirmé dans sa légitimité, mais aussi dévalorisé, voire ensuite re-valorisé. Sans pouvoir développer ce thème dans le cadre du présent article, nous soulignerons encore que cette prise en compte de la théorie du champ n'implique nullement, pour nous, une adhésion à une sorte de relativisme cognitif, qui nierait toute possibilité d'identifier des critères de rationalité du savoir. Elle implique en réalité, comme nous l'avons soutenu ailleurs (Bronckart, 1995, 1996 ; Bronckart *et al.*, 1996), que si la rationalité des savoirs est fondée, *in ultimo*, dans leur capacité à orienter les activités pratiques humaines, leur invention, leur codification et leur diffusion ne peuvent s'opérer que dans le cadre d'un *logos*, indissolublement discours et pensée. Et que les conditions du fonctionnement de ce logos (les propriétés et le contexte de l'*agir communicationnel* analysé par Habermas – 1987) confèrent à ces savoirs des formes et des valeurs qui ne tiennent pas seulement à leur efficacité dans le monde en ce qu'il est objectif (ou physiquement descriptible), mais qui découlent aussi des modalités, nécessairement sociales et historiques, de déploiement de l'*entendement* humain (cf. Spinoza, 1677/1964).

Eu égard à ce statut des savoirs, le positionnement du didacticien nous paraît alors devoir se caractériser, non par une acceptation-reproduction des valorisations synchroniquement dominantes (et notamment par la croyance en l'existence d'un savoir ontologiquement « savant »), mais par la mise en débat, explicite et permanente, de ces valorisations, de leur histoire, de leur statut et de leurs enjeux. La nécessité d'une telle attitude est sans doute particulièrement évidente pour les didacticiens des langues, tant l'histoire des disciplines de référence de cet enseignement (grammaire, linguistique du système, pragmatique, sciences des discours, etc.) atteste du poids qu'ont exercé sur l'élaboration des objets de savoir les idées reçues, les postulats idéologiques et philosophiques, les enjeux politiques de normalisation, ou encore les représentations positivistes de la scientificité. De telle sorte que les produits élaborés par ces disciplines se caractérisent, aujourd'hui encore, par une incomplétude et une hétérogénéité que le bref commentaire de Chevillard dans la post-face de 1991 sous-estimait manifestement. En ce domaine, le didacticien se doit dès lors, dans ses interventions destinées à la noosphère, d'œuvrer à la désacralisation des savoirs et de dénoncer en particulier les processus de réification et de naturalisation qui nient leur caractère hypothétique et provisoire. Mais d'un autre côté, dans ses interventions relatives à la confection des programmes et à la mise en place de processus rationnels d'apprentissage, ce même didacticien se trouve aussi confronté à la nécessité de procéder à une re-solidarisation des savoirs de référence, à l'obligation d'en gommer les erreurs manifestes et les contradictions les plus criantes. En deux mouvements qui peuvent paraître tendanciellement contradictoires. Mais c'est peut-être précisément à la capacité de les conduire simultanément et lucidement que pourraient se mesurer la validité et l'efficacité d'une démarche didactique !

Enfin, à titre d'amorce d'un ultime débat, nous ajouterons encore que l'Ecole publique, dans les structures étatiques que nous lui connaissons, devrait pouvoir constituer une sphère de production-reproduction des savoirs plus démocratique que les sphères scientifiques ou technologiques. Et qu'elle devrait pouvoir, en conséquence, constituer le lieu d'une démarche visant délibérément à faire contre-poids aux valorisations émanant des sphères de production dominantes.

2.3. Retour sur les textes et leur rapport aux savoirs

Quel que soit le statut que l'on accorde à leur « invention », les savoirs sont mis en circulation, reproduits, contestés, transformés, dans le cadre de l'activité langagière humaine. Plus précisément, les savoirs ne sont accessibles que dès lors qu'ils sont sémiotisés et véhiculés dans des textes, oraux ou écrits. Textes qui se distribuent en de multiples *genres*, c'est-à-dire en formes communicatives spécifiques (roman, monographie scientifique, manuel, etc.) historiquement élaborées par l'une ou l'autre formation sociale, en fonction de ses enjeux et de ses caractéristiques propres. Et textes qui combinent eux-mêmes, selon des modalités diverses, des *types de discours*, c'est-à-dire des formes linguistiquement objectivables (narration, récit, discours théorique, discours interactif) qui témoignent de la sémantisation particulière des mondes discursifs, à laquelle procède chaque langue naturelle. Ne pouvant, dans le cadre de cet article, évoquer l'ensemble des implications de cette conception du statut de l'activité langagière (pour une présentation exhaustive, cf. Bronckart *et al.*, 1985 ; Bronckart, 1997), nous nous bornerons à en souligner deux aspects, qui orientent explicitement certains des travaux que nous réalisons dans le domaine de la transposition didactique.

Mis en textes, et donc en discours, les objets de savoirs deviennent des *objets de discours*. Ce qui signifie qu'ils sont nécessairement soumis à un ensemble complexe de déterminations, qui tiennent pour une part au genre de texte dans lequel ils s'insèrent et aux indexations sociales dont ce genre est porteur (valeur d'appropriété et de pertinence eu égard aux situations d'action humaine), qui tiennent aussi aux propriétés des mondes fictifs que chaque type de discours met en scène (monde du raconter, de l'exposer, de l'interaction conversationnelle, etc.), qui tiennent encore à la manière dont sont gérés les mécanismes plus techniques de textualisation (connexion, cohésion verbale et nominale), et qui tiennent enfin aussi à la nature et aux modalités de réalisation de la prise en charge énonciative. Comme le montrent les travaux empiriques que notre équipe de recherche a réalisés (cf., par exemple, Schneuwly, 1988), à chaque modification de l'un de ces multiples paramètres, les objets de discours sont susceptibles de se transformer, entraînant inéluctablement une transformation des savoirs qu'ils sémiotisent.

L'analyse qui précède demeure cependant insuffisante, en ce qu'elle semble admettre et perpétuer la distinction entre objets de savoir et objets de discours. En introduisant la notion de *formation discursive*, Foucault (1969) avait cependant montré que l'activité langagière des formations sociales était *génératrice* des savoirs, dans la mesure où elle était la forme de matérialisation obligée de l'activité de pensée qui leur donne naissance. Et nous adhérons sans réserve à cette position qui trouve des échos et des prolongements dans les travaux de Bakhtine (1984), d'Habermas (1987) ou de Ricoeur (1986). Depuis le mythe d'Adam, tous les producteurs de savoir sont confrontés à du savoir « déjà là », qui n'est disponible que dans un intertexte collectif, porteur de l'ensemble des déterminations contextuelles et cotextuelles que nous venons d'évoquer. Et toute « invention » d'un savoir nouveau ne peut dès lors que se situer en regard de ce savoir acquis, pour l'enrichir, le contester ou le transformer de la manière qu'on voudra. En ce sens, toute « invention » d'un savoir présuppose l'appropriation des objets de discours pertinents et de leurs déterminations historiques, tels qu'ils se présentent dans l'intertexte. Appropriation qui, en synchronie, est en outre elle-même conditionnée par les caractéristiques de ces formations sociales que constituent les sphères de production. Le savoir est donc d'abord toujours collectif et discursif, et si l'on peut admettre qu'il fasse l'objet d'une personnalisation, celle-ci ne peut en aucune manière se situer à l'« origine » du processus (dans un mouvement de pensée « pure », qui serait à l'abri de toute mise en discours) ; la personnalisation ne peut s'effectuer que lorsqu'un savoir, ayant fait l'objet d'une appropriation et d'une intériorisation, s'intègre aux cadres psychologiques d'accueil des connaissances, tels qu'ils résultent de l'histoire (ou de l'expérience) singulière d'une personne. Dans cette perspective, les savoirs scientifiques ne sont donc ni plus ni moins personnalisés que les savoirs didactisés, et la question de la personnalisation, telle que nous venons de la définir, ne nous paraît pas relever de la problématique didactique proprement dite.

Il résulte de ces quelques commentaires que, pour nous, la problématique de la transposition requiert notamment une démarche d'analyse des genres de textes en usage dans les différentes sphères de production des savoirs ; qu'elle exige en d'autres termes un examen de l'économie des objets de discours, dans leurs cadres textuel et contextuel.

Et ce sont les résultats de ce type de recherches, qui ne sont bien entendu pas les seules que l'on puisse conduire en ce domaine, que nous commenterons dans ce qui suit.

3. La transposition dans l'enseignement des langues

Les deux recherches qui vont être évoquées portent sur des contenus inscrits dans les programmes d'enseignement des langues vivantes en Suisse, et elles ont comme caractéristique commune de combiner analyses thématiques et analyses textuelles. La première démarche consiste à saisir ces contenus en tant qu'objets de savoir ou que « purs » référents, c'est-à-dire en faisant abstraction des conditions de leur mise en texte : les propriétés des contenus didactisés, tels qu'ils se présentent dans les manuels ou dans les interactions en classe, sont comparées à celles des contenus scientifiques, tels qu'ils se présentent dans les textes de référence explicitement sollicités. La seconde démarche consiste à ré-examiner ces mêmes contenus en tant qu'objets de discours, en décrivant certaines des caractéristiques des textes (oraux ou écrits) dans le cadre desquels ils sont mis en scène, et en analysant les effets que produisent les éventuelles variantes de mise en texte sur le statut, la signification et l'intelligibilité de ces mêmes objets.

La première recherche, issue de la thèse de doctorat de S. Canelas-Trevisi (1997), concerne l'enseignement du français langue maternelle à l'école élémentaire (degrés 5 et 6), et elle porte sur deux types de contenus : la structure syntaxique de la phrase et l'infrastructure générale des textes. La seconde recherche concerne les premiers degrés (7, 8 et 9) de l'enseignement secondaire ; elle porte sur la didactisation des notions ayant trait aux situations de production textuelle ainsi qu'aux mécanismes de prise en charge énonciative, telle qu'elle se présente dans les manuels de français langue maternelle, de français langue seconde et d'allemand langue seconde. Les résultats que nous commenterons concerneront cependant plus spécifiquement les manuels de français langue seconde, dont l'étude a été confiée à I. Plazaola Giger (cf. 1996).

3.1. La didactisation de la structure de la phrase et de l'infrastructure des textes

Les analyses thématiques réalisées par S. Canelas-Trevisi ont porté d'abord sur deux sous-ensembles de textes de référence explicitement désignés dans les documents scolaires. D'une part des textes théoriques présentant la démarche et les résultats des analyses distributionnelles et génératives en ce qui concerne la phrase : ses catégories constitutives, sa structure syntaxique de base, et les opérations susceptibles de la transformer en une phrase complexe. D'autre part des ouvrages d'Adam (1992) et de Bronckart *et al.* (1985) ayant trait en particulier aux types de discours et aux séquences qui les organisent. Elles ont porté ensuite sur la manière dont ces deux ordres de contenus étaient didactisés dans les textes scolaires qui y faisaient référence, en l'occurrence dans cinq documents utilisés dans l'enseignement du français langue maternelle en Suisse romande. Trois des nombreux résultats obtenus nous paraissent devoir être soulignés.

S'ils désignent explicitement et clairement leurs sources d'emprunt, les auteurs des documents pédagogiques ne justifient *jamais* les raisons et les critères de leurs choix, alors que, comme nous l'évoquions plus haut, les conceptualisations théoriques de la structure de la phrase comme de l'infrastructure des textes sont nombreuses, et souvent divergentes. Notre connaissance personnelle des conditions d'élaboration de ces documents nous conduit à penser que les choix

relatifs à la phrase reposaient – de fait – sur un argument d'autorité (les théories sollicitées étaient considérées à l'époque comme les seules valides), alors que les choix relatifs aux textes reposaient surtout sur un argument de commodité-proximité (les auteurs des documents pédagogiques pouvaient interagir, directement, avec les auteurs des propositions théoriques). Mais en tout état de cause, le statut et la validité de ces sources d'emprunt ne sont pas discutés dans les documents pédagogiques, qui éludent dès lors la plupart des éléments de débats et de problématisation inclus notamment dans les écrits d'Adam et dans les nôtres. On notera toutefois qu'un document, le plus récent, exprime quelques réserves à l'égard des analyses génératives de la phrase ; non qu'il en conteste la pertinence théorique intrinsèque ; il souligne plutôt la difficulté de leur « application » en situation de classe, en raison notamment des modalités spécifiques (en l'occurrence sémantiques) de raisonnement des élèves.

Dans leur définition et dans leurs propriétés structurelles apparentes, les contenus didactisés sont, de manière générale, conformes aux contenus théorisés. L'appareil conceptuel relatif à la phrase est présenté dans l'ensemble de ses composantes et de ses interactions (catégories, relations prédicatives de base, transformations). Et il en va de même pour le cadre théorique relatif aux discours : les mécanismes d'interdépendance entre types de discours, types de séquences et mécanismes de textualisation sont notamment clairement posés. On peut donc admettre que, dans ces deux cas, la transformation de contenus théoriques en contenus à enseigner n'a pas engendré l'effet de *désyncrétisation* redouté.

Par contre, l'effet de *naturalisation-réification* est évident. En raison d'une part, de l'adhésion non discutée aux théories de référence évoquée plus haut. Mais aussi en raison du fait que les documents pédagogiques se trouvent dans l'incapacité de rendre compte de la différence de statut existant entre les modèles abstraits ou théoriques et leurs « réalisations » dans les exemples empiriques. S'agissant de la phrase, les caractéristiques de la structure dite « profonde » ne sont pas présentées dans leur statut d'hypothèse heuristique, mais d'emblée posées comme évidentes à partir de la description de phrases simples, soigneusement choisies. S'agissant des textes, les propriétés des séquences, par exemple, ne sont pas présentées au titre de généralisation-abstraction de certains modes de planification observables, mais d'emblée posées comme des schémas à appliquer dans la production textuelle. Et ce processus d'« aplatissement » des niveaux d'analyse se traduit par un véritable retournement du statut des propositions théoriques de référence ; ce qui n'était qu'un modèle hypothétique censé rendre compte de certaines régularités observées se transforme, dans certains passages des documents pédagogiques, en système de règles à la fois directement observable dans les exemples concrets et directement applicable dans les activités de production.

La première analyse de texte portait sur des extraits des mêmes cinq documents pédagogiques, et visait notamment à mettre en évidence les types de discours, les types de séquences et les mécanismes de prise en charge énonciative (voix et modalisations) qui y apparaissaient.

Les résultats obtenus font apparaître que les textes didactiques mobilisent majoritairement le type de discours expositif-théorique, mais qu'ils mobilisent aussi, moins fréquemment, un type présentant certaines des caractéristiques de la narration, et que l'auteur a qualifié de type semi-narratif.

Dans le premier cas, les segments de texte didactique sont construits selon un plan qui semble calqué sur la structure « intrinsèque » du contenu théorique, ou

encore qui semble reproduire la logique de l'exposition scientifique « pure », telle qu'elle se manifeste, par exemple, dans des textes à caractère encyclopédique. Dans le cadre de ces segments se déclenchent localement de nombreuses séquences explicatives, qui reformulent ou « dilatent » la présentation des notions, ainsi que de nombreuses séquences injonctives, qui indiquent comment ces notions doivent être comprises et exploitées. Quelques séquences argumentatives sont également attestables, mais il est important d'observer que celles-ci n'ont que rarement pour objet de reformuler les débats et les incertitudes qui peuvent caractériser la production et l'exposition scientifiques ; ces séquences interviennent surtout lors de la présentation d'activités scolaires censées mettre en œuvre les notions théoriques, ou encore lorsque les auteurs, en raison du caractère lacunaire des théories textuelles notamment, se voient obliger de « colmater les brèches » ou de solidariser des notions émanant de cadres théoriques disjoints, voire en opposition. Dès lors que leur origine scientifique est claire, les objets de savoir véhiculés dans ces segments se présentent donc sous la forme d'objets de discours neutralisés (complexes peut-être, mais non contestables), et ils ne se présentent sous la forme d'objets de discours problématisés que lorsqu'ils procèdent d'une construction méthodologique ou théorique *ad hoc* (mais pour autant pas nécessairement inadéquate) des auteurs en tant qu'agents de la noosphère. Cette analyse est confirmée encore par le fait qu'à l'exception du document récent évoqué plus haut, les modalités du non-certain sont quasi absentes de ces segments ; les modalisations assertives y sont par contre omni-présentes, assorties de modalisations pragmatiques (devoir, falloir) qui, soit ponctuent les séquences injonctives, soit soulignent la cohérence interne du système théorique présenté.

Dans le second cas, les segments de texte didactique sont construits selon un plan qui préfigure le déroulement temporel des leçons ou activités à conduire en classe ; plan qui se présente dès lors sous forme d'un script, voire d'une véritable séquence narrative. De tels segments sont certes articulés à la création d'un monde fictif, qui épure ou idéalise les interactions censées se dérouler en classe. Mais en raison de ce caractère anticipateur même, ils évoquent les difficultés ou contestations probables des élèves, et ils justifient les notions théoriques introduites par leur capacité à résoudre ces problèmes d'enseignement. Et paradoxalement, il semble bien que ce soit dans le cadre de ces scénarios narrativisés que se déploie, indirectement, une argumentation relative aux notions utilisées, comme en atteste notamment la fréquence des modalisations épistémiques (probable, incertain, etc.). Argumentation qui n'est donc plus fondée sur le statut scientifique intrinsèque des notions, mais sur leur pertinence eu égard à un projet didactique déterminé.

La **seconde analyse de texte** portait sur les interactions verbales observées lors du déroulement de leçons censées mettre en application les propositions des manuels ; en l'occurrence sur deux séquences didactiques centrées sur les mécanismes de subordination (domaine de la phrase), et sur deux séquences centrées sur la planification et les mécanismes de textualisation propres aux textes narratifs.

S'agissant du domaine de la phrase, de manière générale, *l'objet de savoir tel qu'il est effectivement enseigné* ne diffère pas fondamentalement de l'objet de savoir tel qu'il est présenté dans les documents pédagogiques, si ce n'est que l'on observe une accentuation de la confusion des niveaux d'analyse qui était déjà attestable dans ces documents : la présentation du problème par l'enseignant, comme les exemples et exercices proposés, donnent à penser que les phrases complexes sont le résultat d'une transformation de subordination opérée à partir

de deux phrases empiriques simples, non à partir de deux structures abstraites. Par ailleurs, l'analyse des interactions verbales fait apparaître une réelle difficulté de construire un objet de discours commun ; alors que l'enseignant propose une analyse des exemples de phrases qui met l'accent sur leur dimension syntaxique, la plupart des élèves formulent des questions et commentaires témoignant de ce qu'ils saisissent ces mêmes phrases d'abord dans leurs dimensions sémantique et pragmatique. Et dès lors que l'enseignant se révèle incapable de prendre en compte ces remarques, d'enclencher un débat explicite sur le statut respectif des différents critères d'analyse possibles, les élèves ne peuvent mettre en œuvre les processus d'apprentissage requis par les manuels. Plutôt que d'entrer dans une démarche d'abstraction progressive à l'égard des critères sémantiques pour élaborer des critères proprement syntaxiques, ils en sont finalement réduits à accepter, sans vraiment en comprendre les enjeux, les relations d'équivalence que pose l'enseignant entre d'une part des couples de phrases simples assez artificielles et d'autre part la phrase complexe qui est censée dériver de leur emboîtement. De telle sorte que *l'objet de savoir tel qu'il est appris* semble ne plus avoir de rapport avec l'objet enseigné, qui conservait pourtant, lui, l'essentiel des propriétés de l'objet théorique.

S'agissant du domaine du texte, l'effet des transpositions est plus net encore, et se manifeste dès la présentation de l'objet de savoir par l'enseignant. Celui-ci disposait d'un plan de travail (négocié) destiné notamment à faire apparaître les interactions entre les caractéristiques du contexte de production, les schémas narratifs et certaines des marques de textualisation (temps des verbes et organisateurs). Au cours de la séquence, ce plan se trouve de fait rapidement abandonné, au profit d'un retour à une démarche traditionnelle de « commentaire de texte ». Aucun débat ne s'engage véritablement sur les conditions de production des textes narratifs, mais par contre le contenu thématique des textes-exemples fait l'objet de divers commentaires, à caractère historique ou culturel, qui déclenchent des interactions détournant la séquence de son objet spécifique. La teneur et le statut des schémas narratifs sont proprement escamotés, au profit d'un examen simplifié du plan effectif des textes-exemples (introduction-développement-conclusion). Enfin, les problèmes que peuvent poser les temps des verbes et les organisateurs ne sont nullement abordés dans la perspective textuelle attendue ; les questions et commentaires des élèves portent sur des problèmes de morphologie et de syntaxe, et c'est à ce seul niveau que l'enseignant les traite ; il n'opère pas le déplacement de perspective qui conduirait à mettre en évidence que les conditions d'emplois de ces unités linguistiques sont déterminées par les phases des schémas narratifs dans lesquels elles s'insèrent. En ce domaine, il s'avère donc que les leçons ont porté sur un objet de savoir dont on ne peut même plus affirmer qu'il se soit transformé sous l'effet de la transposition. Il s'agit en réalité d'une véritable *substitution* d'objet de savoir ; les contenus enseignés (et peut-être appris) ne sont pas ceux que les documents pédagogiques avaient emprunté aux sciences du discours contemporaines ; ce sont ceux qui ont été façonnés par le sens commun et par la tradition scolaire.

3.2. La didactisation des concepts relatifs à l'énonciation

Dans le cadre du programme de recherche évoqué plus haut, a d'abord été réalisée une **analyse des productions scientifiques** centrées sur la problématique de l'énonciation, dans ses dimensions externes (propriétés des situations de

communication) et internes (unités et structures qui, dans un texte, traduisent les différents aspects de la prise en charge énonciative). Ce travail préliminaire a fait apparaître la diversité des cadres épistémologiques des théories concernées : de la pragmatique d'inspiration behavioriste (Searle) au subjectivisme (Benveniste) en passant par l'interactionisme social (Bakhtine) ; et il a montré en conséquence le caractère partiel, disjoint et souvent contradictoire des concepts proposés ; actes de langage, intentions communicatives, mondes discursifs, appareil formel de l'énonciation, instances d'énonciation (énonciateur, narrateur), etc. Une telle situation de relative confusion dans le champ scientifique a évidemment une incidence sur le mécanisme d'emprunt ; alors qu'en matière de syntaxe phrastique et, dans une moindre mesure, d'infrastructure textuelle, des systèmes cohérents de notions pouvaient être sollicités « en bloc », en ce domaine l'emprunt ne peut qu'être assorti d'une démarche de « re-solidarisation » des notions, qui, bien qu'indispensable, présente de multiples dangers.

Cette recherche a porté ensuite sur un vaste corpus de manuels de FLM, FLS et ALS. Elle a consisté successivement en une analyse de la structure d'ensemble (ou de la « logique ») de ces documents, en une analyse thématique visant à identifier les concepts empruntés et à examiner les caractéristiques de leur apprêt didactique, et en une analyse textuelle, moins systématique que celle entreprise dans la recherche de S. Canelas-Trevisi, mais qui accordait une attention particulière au statut des textes-exemples. Quatre aspects des résultats obtenus méritent d'être soulignés.

a) L'examen des **textes-exemples** confirme d'abord que l'enseignement de la langue maternelle et celui des langues secondes s'adressent à des *objets discursifs quasi complètement disjoints*. Alors que les manuels de FLM sont centrés sur l'analyse de genres de textes monologiques et écrits (saturés en discours narratifs et théorico-argumentatifs), les manuels de langue seconde mettent l'accent sur des genres oraux et dialogaux (mobilisant essentiellement le type « discours interactif »). Les notions empruntées aux théories scientifiques de référence sont dès lors celles qui paraissent plus particulièrement adaptées à ces sous-ensembles de textes ; instances de prise en charge énonciative et appareil formel de l'énonciation dans les manuels de FLM ; théorie des actes de langage et des intentions communicatives dans les manuels de langue seconde.

b) L'**apprêt didactique** de ces sous-ensembles de notions présente, lui-aussi, des caractéristiques nettement différentes selon les deux ordres d'enseignement.

Dans les manuels de FLM, les concepts sont d'abord présentés sous forme d'un résumé assez exhaustif, qui renvoie directement aux références théoriques et qui en propose une discussion assez élaborée ; dans ces parties des manuels, la textualité semble relever au moins autant de l'exposé scientifique que de l'exposé pédagogique, et l'on peut considérer qu'aucune transposition proprement didactique n'y est à l'œuvre ; eu égard aux textes-sources, on n'y observe en effet que les modifications inhérentes aux démarches de résumé et de vulgarisation. Ces concepts sont ensuite remis en œuvre dans les parties des manuels dévolues à la planification des leçons ou des séquences didactiques, et qui proposent de nombreux exemples d'exercices. C'est dans le cadre de ces scénarios que les objets théoriques se transforment effectivement en objets à enseigner, et l'on observe alors l'effet transpositionnel majeur déjà relevé dans la recherche précédente : la plupart des notions convoquées (*le narrateur*, par exemple) perdent le statut abstrait ou formel que leur attribuent les théories de référence, pour devenir des instances concrètes, personnifiées et donc réifiées.

L'apprêt didactique présente des caractéristiques nettement différentes dans les manuels de FLS. L'analyse réalisée par I. Plazaola Giger (cf. 1996, pp. 154-157) montre d'abord que les auteurs de ces documents ne fournissent aucune définition, aucune présentation et donc aucune discussion des notions et du cadre théorique auxquels ils empruntent (*actes de langage* et *intentions de communication*). Notions et cadre qui sont cependant omniprésents, dans la mesure où les « leçons » qui structurent ces manuels sont introduites par des tableaux mettant en regard les structures linguistiques constituant les objets d'apprentissage et les *actes* (ou *intentions*) auxquels ces structures sont censées correspondre. L'examen de ces tableaux montre alors que si, quelquefois, l'expression d'*acte* désigne des phénomènes équivalant à ceux qui sont ainsi désignés dans les théories de référence (*faire un vœux, donner des ordres*, etc.), dans les autres cas, cette expression désigne, soit de simples paraphrases d'énoncés (*dire que l'on s'intéresse à quelque chose...*), soit des activités ou opérations non langagières quelconques (*compter, reconnaître une action à son bruit*), soit des propriétés générales des discours (*préciser les circonstances d'un récit...*), soit encore d'autres dimensions de la textivité. Et une telle « généralisation » entraîne une annulation complète des propriétés spécifiques des *actes*, tels qu'ils sont définis dans les théories de référence, et tels qu'ils étaient présentés dans l'ouvrage qui a inspiré les auteurs de ces manuels, à savoir *Un niveau-seuil* (cf. Roulet, 1977). A l'issue de cette transposition, l'objet théorique de savoir n'a donc été ni véritablement transformé, ni remplacé ; il s'est *dissous* dans le processus d'usage récurrent d'un signifiant (*acte* ou *intention*) auquel ne correspond plus aucun signifié délimitable.

c) Les manuels de FLM et de FLS semblent relever de **genres de textes** assez différents. Comme il découle de certains résultats qui viennent d'être évoqués, les manuels de langue maternelle comportent d'importantes parties construites conformément aux normes du type « discours théorique », et des parties plus limitées organisées en scénarios semi-narratifs, préfigurant les activités à mettre en œuvre en classe. Les manuels de langue seconde ne comportent par contre aucun segment relevant du « discours théorique » ; tout semble se passer comme si les contenus scientifiques sollicités étaient bien connus des enseignants et ne nécessitaient ni explication, ni justification. Ces manuels mobilisent alors plutôt le type « discours interactif », qui se trouve saturé en *séquences injonctives* ; séquences qui fournissent des modèles très détaillés de la manière dont devraient être gérées les activités successives constituant une leçon, et qui donnent des conseils quant à l'attitude que doit adopter le maître et quant à celle qu'il serait bon de développer chez l'élève.

d) Enfin, à s'en tenir aux manuels de FLS, l'examen de leur **organisation d'ensemble** montre que celle-ci est – de fait – sous-tendue par une logique *grammaticale* ; les unités et structures linguistiques constituant les objets d'enseignement sont distribuées dans les leçons selon un ordre qui reproduit fidèlement la structure des programmes grammaticaux traditionnels. Et il apparaît nettement que les notions d'*actes* ou d'*intention* n'ont été introduites que secondairement, au titre de critères de classement destinés à se substituer aux « chapitres » de ces programmes antérieurs. Les notions théoriques sollicitées jouent donc objectivement ici un rôle *idéologique* ; officiellement inspirés des *démarches communicatives* et du *Niveau-seuil* (cf. *infra*), et centrés sur la seule maîtrise de la langue orale en situation (cf., *supra*, les textes-exemples), ces manuels sont contraints d'exploiter les notions énonciatives et pragmatiques ; mais ils ne le font en réalité que

pour « masquer » la survivance d'un projet grammatical officiellement abandonné, et qui devient ainsi un bel exemple de « curriculum caché ».

I. Plazaola Giger a complété sa recherche par deux types d'entretiens semi-dirigés : les auteurs des manuels de FLS ont eu à s'exprimer sur les conditions historiques et contextuelles de leur travail de conception et de réalisation ; des enseignants utilisant ces manuels ont été interrogés sur les conditions effectives de leur exploitation en classe.

Les **entretiens avec les auteurs** ont fait apparaître que la création de ces manuels (dans les années 70) s'inscrivait dans le cadre d'une *crise*, et donc d'un projet de *réforme*, qui était sous-tendu par trois objectifs majeurs. Le premier, d'ordre strictement politique, visait à l'homogénéisation des programmes d'enseignement du FLS dans les cantons alémaniques. Le deuxième avait trait à l'unification des méthodes d'enseignement ; à l'époque, les démarches grammaticales traditionnelles coexistaient avec des démarches d'inspiration behavioriste (méthode audio-visuelle, éléments d'enseignement programmé, etc.), et il convenait de mettre un terme à cette disparité méthodologique, en assurant la promotion d'une démarche nouvelle, mettant l'accent sur la *communication* et sur les *échanges oraux*. Le troisième objectif avait trait enfin à l'évolution des savoirs scientifiques ; pour soutenir cette réorientation méthodologique, les auteurs avaient reçu pour consigne de s'inspirer du *Niveau-seuil*, et d'exploiter les notions d'*acte de langage*, d'*intention de communication*, etc. Dans ce contexte, la question de la pertinence et du rôle potentiels d'un enseignement de concepts théoriques semble avoir été largement éludée. Certaines des consignes données aux auteurs préconisaient certes de n'exploiter les notions grammaticales que pour traiter certains des problèmes morphosyntaxiques susceptibles de se poser à l'écrit, mais aucune d'entre elles n'évoquait la nécessité de prendre des distances à l'égard du curriculum grammatical traditionnel. Et les auteurs eux-mêmes semblent n'avoir eu aucune conscience de ce que ce curriculum constituait effectivement le structurant majeur de leurs manuels.

Les **entretiens avec les enseignants** ont montré que ceux-ci adhéraient globalement à l'*idéologie* de la réforme et des manuels, en particulier à leur centration sur les interactions communicatives orales. Mais ils font apparaître en même temps une réelle difficulté d'exploitation des notions fédératrices transposées ; certains enseignants ignorent simplement les classements en *actes* ou en *intentions*, qu'ils jugent inutiles et/ou perturbants ; d'autres ne les utilisent que dans le cadre d'activités de répétition-mémorisation de formules linguistiques conventionnelles. Quant à la question d'une éventuelle exploitation de concepts dans l'enseignement, les interviewés déclarent utiliser certaines notions d'« analyse grammaticale » pour améliorer les performances écrites des élèves. Mais ces notions émanent des approches morpho-syntaxiques traditionnelles de la *phrase* ; aucun enseignant ne déclare utiliser des notions issues des sciences du discours (ils ignorent d'ailleurs la définition de la plupart d'entre elles), alors même que leur travail porte, en principe, sur des *textes* « authentiques », qu'il convenait d'analyser dans leur statut de « discours interactifs ».

4. Commentaires et perspectives

Pour conclure, nous évoquerons brièvement l'orientation que nous souhaitons donner à nos recherches futures en ce domaine, et les perspectives qu'offre la problématique de la transposition pour un élargissement et une ré-orientation de la didactique des matières scolaires.

L'analyse des processus de transposition nous paraît devoir se poursuivre dans le cadre général esquissé sous 2, cadre qui, pour l'essentiel, s'inscrit dans la continuité des propositions-princeps de Chevallard. Et les résultats empiriques que nous venons de présenter montrent qu'elle devrait être orientée, notamment, par les questions qui suivent.

a) Quels sont les **mobiles véritables des emprunts** réalisés ? Chevallard soutenait que les crises engendrant les réformes découlaient surtout de l'obsolescence des contenus à enseigner, qui faisait perdre à ces derniers leur statut de « savoirs intermédiaires » (à mi-chemin entre les savoirs scientifiques et les savoirs de sens commun). Si ce facteur intervient indiscutablement, il semble bien qu'il ne constitue pas une condition suffisante pour déclencher un processus de réforme. Comme le montre l'histoire de l'enseignement de la langue maternelle, les savoirs didactisés peuvent se reproduire, des siècles durant, dans un rapport de quasi-indifférence à l'égard des savoirs scientifiques. Nous soutiendrons dès lors (et nous aurons à confirmer) que c'est sous l'effet de paramètres plus généraux, d'ordre politique, idéologique ou méthodologique, que s'effectue la prise de conscience de cette distance, alors aussitôt ressentie comme inacceptable.

b) Quelles sont les **finalités de la transposition** des savoirs scientifiques ? La réponse à cette question, qui découle de la précédente, implique que l'on poursuive l'examen des « niveaux d'exploitation » des produits transposés. Les notions empruntées sont-elles effectivement intégrées aux programmes existants ? Si oui, ces emprunts engendrent-ils une réelle transformation des programmes, ou au contraire leur apprêt didactique demeure-t-il conditionné par ces derniers ? Enfin, dans quelle mesure les emprunts ne servent-ils pas, avant tout, de caution à une entreprise idéologique-injonctive (se centrer sur l'oral ; tenir compte des compétences cognitives des élèves, etc.) qui masque par ailleurs la permanence d'une adhésion aux démarches traditionnelles ?

c) Quels sont les **effets techniques de la transposition** des savoirs ? Cette question implique d'abord, comme nous l'avons souligné sous 2.2., que l'on élargisse le domaine d'investigation, en analysant les transformations que subissent les savoirs dans le champ scientifique même, et en examinant ensuite les lieux successifs de leur exploitation dans le champ didactique : dans les instructions officielles, dans les manuels, dans les discours des enseignants, dans les interactions en classe, ainsi que dans les documents d'évaluation et de contrôle. Une telle démarche fera alors apparaître la diversité des effets possibles de la transposition (désynchronisation et réification certes, mais aussi substitution et dilution, voire encore re-solidarisation), diversité qui découle *in fine* de ce que les savoirs n'« existent » que sous la forme d'*objets de discours*, et que l'allure de ces derniers est déterminée à la fois par les enjeux des formations sociales qui les produisent, et par les caractéristiques plus techniques des genres de textes et des types de discours en lesquels ils s'insèrent.

d) Quel est le **rôle des agents de la noosphère** dans ce processus ? Les données issues des entretiens réalisés par I. Plazaola Giger montrent bien que ces

agents ne sont que partiellement conscients de la teneur effective du processus transpositionnel à l'œuvre dans les manuels de FLS. Dans ce cas, l'opacité relative de ce processus est donc confirmée, mais il ne semble pas qu'une telle opacité ait caractérisé la transposition des notions grammaticales, telle qu'elle a notamment été réalisée dans l'enseignement du français langue maternelle. Cette hypothèse devra être testée, et, de manière plus générale, il nous paraîtrait utile d'analyser le rôle que jouent les représentations sociales des agents de la noosphère sur le maintien de cette opacité (qui constitue, selon nous, un facteur d'« échec » des transpositions). A cet égard, nous émettrons l'hypothèse que si la transposition des notions grammaticales phrastiques a été relativement « réussie », c'est parce qu'elle ne remettait pas en cause la logique même des programmes traditionnels ; alors que l'« échec » de la transposition des notions textuelles (échec relatif s'agissant de l'infrastructure textuelle ; échec patent s'agissant de la problématique de l'énonciation) tiendrait au fait que ni les concepteurs de manuels ni les enseignants n'étaient préparés à accepter la « révolution » qu'aurait dû entraîner cette nouvelle perspective théorique, au niveau des programmes et des démarches méthodologiques.

e) La question qui précède implique enfin que soient soigneusement examinées les **caractéristiques effectives des programmes** pré-existants ; la logique d'ensemble qui les sous-tend et les critères qui fondent leur progression dans le temps didactique, progression qui ne semble guère, en dépit des déclarations de principe, articulée à une connaissance quelconque de l'évolution des capacités d'apprentissage des élèves.

Les résultats qui découleront de telles recherches devraient certes contribuer à la stabilisation et au développement du questionnement didactique et contribuer ainsi au renforcement de l'autonomie de cette discipline. Mais à l'évidence, ils auront des incidences plus larges. Faut-il pour autant, comme le propose Chevillard, considérer que la didactique des matières scolaires relève d'une anthropologie des savoirs, qui voisinerait avec une anthropologie des cultures, des religions, etc. ?

Outre le fait que le statut de ces sous-disciplines anthropologiques (et d'ailleurs de l'anthropologie elle-même) ne nous paraît pas clairement assuré, nous soutiendrons pour notre part une thèse plus large, que nous ne pourrions évoquer ici que de manière lapidaire, et qui mérite, bien entendu, discussion (cf. Bronckart, Clémence, Schneuwly et Schurmans, 1996). A nos yeux, le champ didactique constitue le lieu majeur de *validation externe* de nombre de propositions théoriques émanant des sciences sociales/humaines : épistémologie, sociologie de la connaissance, psychologie développementale, linguistique, sciences des discours, etc., etc. La mise en circulation de ces propositions dans les pratiques didactiques constitue un des tests possibles de leur validité intrinsèque ; si des notions se révèlent inenseignables ou se transforment nécessairement dans le processus d'enseignement, c'est peut-être simplement parce qu'elles ont été mal conçues (cf., par exemple, les notions de *narrateur* ou d'*énonciateur*, déjà réifiées dans le champ scientifique) ou parce qu'elles ne subsument ni objets ni pratiques effectives. Plus profondément encore, cette mise en circulation devrait jouer un rôle important dans la re-solidarisation des sciences sociales/humaines, qui est à nos yeux indispensable. Ces sciences se caractérisent en effet, en l'état, par un fractionnement extrême (que l'on songe aux multiples sous-disciplines de la psychologie, de la psychophysiologie à la psychanalyse), qui fait en sorte que leurs objets sont eux-mêmes fractionnés, partiels, et donc tendan-

ciellement artificiels. Dans la mesure où tous les aspects du fonctionnement social et psychologique interviennent en situation didactique, l'examen des phénomènes qui s'y déroulent devrait permettre de mieux appréhender le poids respectifs des apports de chaque sous-discipline, et en conséquence, d'appréhender la signification même de ces apports.

Sous ces deux aspects, la didactique se doit en d'autres termes de « restituer » aux disciplines de référence ses résultats et ses interrogations, au titre d'« intérêts » des emprunts contractés à leur égard (cf. Bronckart et Schneuwly, 1991) (1).

(1) Les recherches empiriques évoquées sous le paragraphe 3.2. ont été réalisées dans le cadre du PNR 33 du Fond National Suisse de la Recherche Scientifique ; subside 4033-37897 ; *Les processus de transposition didactique dans l'enseignement des langues vivantes*.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM, J.-M. (1992) : *Les textes : types et prototypes*, Paris, Nathan.
- BAKHTINE, M. (1984) : *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- BOURDIEU, P. (1977) : « La production de la croyance : contribution à une économie des biens symboliques », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 13.
- (1980) : *Le sens pratique*, Paris, Minuit.
- BRONCKART, J.-P. (1989) : « Du statut des didactiques des matières scolaires », *Langue française*, 82, 53-66.
- (1995) : « Du behaviorisme à l'interactionisme social », in H. Lejeune et al. (Eds), *Des animaux et des hommes, Hommage à Marc Richelle*, Paris, PUF, pp. 255-292.
- (1996) : « Units of analysis in Psychology and their Interpretation ; Social interactionism or Logical Interactionism », in A. Tryphon et J. Vonèche (Eds), *Piaget-Vygotsky : The Social Genesis of Thought*, New-York, Erlbaum, Taylor et Francis, pp. 85-106.
- (1997) : *Activité langagière, textes et discours ; pour un interactionisme socio-discursif*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART, J.-P., BAIN, D., SCHNEUWLY, B., DAVAUD, C. et PASQUIER, A. (1985) : *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART, J.-P., CLÉMENCE, A., SCHNEUWLY, B. et SCHURMANS, M.-N. (1996) : « Manifesto. Reshaping humanities and social sciences : A Vygotskian perspective », *Swiss Journal of Psychology*, 55, 74-83.
- BRONCKART, J.-P. et SCHNEUWLY, B. (1991) : « La didactique du français langue maternelle : l'émergence d'une utopie indispensable », *Education et Recherche*, 4, 8-26.
- BROUSSEAU, G. (1980) : « L'échec et le contrat », *Recherches*, 41, 177-182.
- (1986) : « La relation didactique : le milieu », *Actes de l'Ecole d'été de didactique des mathématiques*, Paris, IREM de Paris VII.

- (1990) : « Le contrat didactique : le milieu », *Recherches en didactique des mathématiques*, 9, 309-336.
- BRUN, J. (1980) : « A propos de la didactique des mathématiques », *Math Ecole*, 100/101, 14-24.
- (1994) : « Evolution des rapports entre la psychologie du développement cognitif et la didactique des mathématiques », in M. Artigue *et al.* (Eds), *Vingt ans de didactique des mathématiques en France*, Grenoble, La pensée sauvage, pp. 67-83.
- (1996) : *Didactique des mathématiques*, Paris, Delachaux et Niestlé (Ed.).
- BRUN, J. et CONNE, F. (1990) : « Analyses didactiques de protocoles d'observation du déroulement de situations », *Education et Recherche*, 3, 261-286.
- CANELAS-TREVISI, S. (1997) : *La transposition didactique dans les documents pédagogiques et dans les interactions en classe*. Thèse de doctorat, Université de Genève, FPSE.
- CHERVEL, A. (1977) : *Histoire de la grammaire*, Paris, Payot.
- CHEVALLARD, Y. (1978) : *Sur la transposition didactique dans l'enseignement de la statistique*, Aix-Marseille, IREM.
- (1985) : *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage. [Réédition augmentée en 1991].
- (1992) : « Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique », *Recherches en didactique des mathématiques*, 12, 73-111. [Reproduit in J. Brun, 1996].
- CHEVALLARD, Y. et JOSHUA, M.A.. (1982) : « Un exemple d'analyse de la transposition didactique – La notion de distance », *Recherches en didactique des mathématiques*, 3, 157-239.
- CONNE, F. (1981) : *La transposition didactique à travers l'enseignement des mathématiques en première et deuxième années de l'école primaire*, Genève, F.P.S.E.
- (1992) : « Savoir et connaissance dans la perspective de la transposition didactique », *Recherches en didactique des mathématiques*, 12, 221-270.
- FOUCAULT, M. (1969) : *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard.
- HABERMAS, J. (1987) : *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Fayard.
- MARTINAND, J.-L. (1986) : *Connaître et transformer la matière*, Berne, Peter Lang.
- PLAZAOLA GIGER, I. (1996) : « A propos des méthodes communicatives : la transposition didactique en FLS », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 64, 145-165.
- REUTER, Y. (1990) : « Définir les biens littéraires », *Pratiques*, 67, 5-14.
- RICŒUR, P. (1986) : *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, Paris, Seuil.
- ROULET, E. (1977) : *Un niveau-seuil. Présentation et guide d'emploi*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- SCHNEUWLY, B. (1988) : *Le langage écrit chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- SPINOZA, *Traité de la réforme de l'entendement*, Trad. fr. (1964), Paris, Flammarion.
- VERRET, M. (1975) : *Le temps des études*, 2 volumes, Paris, Honoré Champion.