Transposition didactique : une tentative d'éclaircissement

David BORDET, professeur certifié de SES

Transposition didactique. Qui n'a, au cours de sa formation initiale[1] ou à un moment donné de sa carrière, entendu ces deux mots qui résonnent de temps en temps çà et là, telle une formule magique que l'on répète pour invoquer de mystérieux esprits ou, plus simplement, pour se rassurer ?

Plus sérieusement, en entendant cette expression récurrente, l'enseignant risque fort de s'en tenir à l'une des deux attitudes suivantes : la première est de ne pas apercevoir son caractère problématique (voire polémique) et de n'y voir qu'une notion relativement neutre propre au langage commun des didacticiens et autres chercheurs en sciences de l'éducation. La seconde consiste à se boucher (métaphoriquement) les oreilles tout en pestant contre le jargon didactique. Attitude somme toute assez proche de ces jeunes élèves décrits par B. Charlot qui, ne sachant pas lire un mot, passent au suivant sans broncher.

Notion sans enjeu ou notion-repoussoir, la transposition didactique (nous utiliserons le sigle TD), à l'instar de l'ensemble de la réflexion didactique, suscite souvent l'indifférence ou, pire, le rejet. C'est pour sortir de cette alternative que nous pensons utile toute tentative d'éclaircissement et de clarification. Force est en effet de reconnaître que le concept de TD a connu un succès qui, au fil des débats et des approfondissements, a largement contribué à en obscurcir les sens[2].

Notre objectif consistera ainsi à retracer l'itinéraire de ce concept afin d'en reconstruire, pour rester dans la métaphore musicale de la transposition, les différentes variations. Nous allons voir que la démarche initiale de Y. Chevallard (première partie), si elle a largement alimenté des débats à caractère normatif sur l'identité de notre discipline (deuxième partie), a également donné lieu à des prolongements critiques utiles au développement de la didactique des SES (troisième partie).

LE SENS ORIGINEL DU CONCEPT DE TRANSPOSITION DIDACTIQUE

Même si Y. Chevallard n'est pas l'inventeur du concept de TD, ses travaux lui ont donné, à partir du milieu des années quatre-vingt, un retentissement qui dépasse de très loin son terreau d'origine (la didactique des mathématiques). Depuis lors en effet, aucune discipline n'a pu, semble-t-il, engager une réflexion didactique sans que la TD n'y ait occupé, à un moment ou à un autre, une place centrale[3]. Aussi, ne peut-on avoir, quelle que soit la discipline, qu'une compréhension partielle des débats didactiques si l'on n'a pas connaissance des caractéristiques fondamentales de la théorie de Chevallard.

Un projet analytique

En premier lieu, il convient sans doute de rappeler que Chevallard ne parle pas tant de « la » TD en général que des phénomènes de TD (parfois il utilise le mot « processus »). « La théorie de la TD, nous dit-il, nous parle d'un objet : les phénomènes de transposition didactique »[4].

Mais quels sont ces phénomènes ? L'une de leurs manifestations les plus visibles consiste dans l'arrivée périodique de nouveaux savoirs dans le système d'enseignement. Ainsi, la théorie de la TD devra-t-elle s'attacher à répondre aux deux questions suivantes : D'où viennent ces nouveaux objets enseignés ? Comment

1. À cet égard, E. Triby remarque, non sans intention critique : « Une notion a conquis une sorte de reconnaissance institutionnelle dans le landerneau de la formation des enseignants, celle de transposition didactique. » *in* Combemale : *Enseigner les SES*, CNDP / Hachette, 1995.
2. C'est une vieille idée aristotélicienne que ce que l'on gagne en extension, on le perd nécessairement en compréhension.
3. Pour s'en convaincre, il n'est qu'à feuilleter l'ouvrage dirigé par M. Develay (*Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*, ESF, 1995) et constater l'importance prise par la notion de TD dans un grand nombre de disciplines, de la philosophie à la musique.
4. Toutes les citations de Chevallard sont extraites d'un article de l'ouvrage *La Transposition didactique à l'épreuve*, La Pensée sauvage, 1994.

sont-ils arrivés là ? Dans un langage plus familier aux enseignants, on peut dire, en schématisant, qu'il sagit de rendre raison de l'évolution des programmes.

La thèse centrale de Chevallard, ou tout du moins celle qui a le plus fait couler d'encre, peut se résumer dans le passage suivant :

« Si, en certains moments historiques, le curriculum "bouge" ; si, régulièrement, il absorbe des flux de savoir venus de l'extérieur […], c'est qu'entre le savoir enseigné et le savoir "laïque" dont il se réclame, *il convient que la distance soit assez courte*. Il convient, en d'autres termes, que le savoir enseigné et le savoir qui lui sert, en quelque sorte, de caution épistémologique au regard de la Société *se ressemblent suffisamment*. »

Le nœud de l'affaire, si l'on peut dire, consiste dans l'interprétation de l'expression « il convient ». La formulation peut, au premier abord – et comme nous le verrons elle a pu être interprétée ainsi –, laisser penser à un jugement de valeur, une reconnaissance du bien-fondé de l'autorité de la science sur l'école. Or, Chevallard affirme cette proximité des savoirs enseignés au savoir savant non dans le sens d'un cautionnement (ce qui disqualifierait la rigueur et l'objectivité de son propos) mais pour dire qu'elle est un phénomène nécessaire, une condition *sine qua non* à l'arrivée de nouveaux savoirs dans le système scolaire. L'idée selon laquelle « nul savoir enseigné ne saurait s'autoriser de lui-même » ne signifie pas l'affirmation de l'illégitimité radicale de savoirs scolaires qui n'auraient pas été labellisés et avalisés par les représentants légitimes du savoir. Elle signifie que, de fait, pour s'imposer, les savoirs candidats à une intégration dans le système d'enseignement doivent, aux yeux de la société, ressembler suffisamment aux savoirs qu'elle considère légitimes à un moment donné du temps.

Selon nous, la plupart des contresens viennent d'une occultation systématique de la dimension sociologique de la théorie de Chevallard[5].

Une théorie sociologique et écologique

Il convient en effet de rappeler que la fameuse investiture épistémologique accordée à certains savoirs (et refusée à d'autres) ne provient nullement d'un quelconque tribunal de la science. La science, dans son rapport à la société, n'est ici pas considérée comme un empire dans un empire : « Un savoir n'est pas savant en soi. C'est la Société qui le fait tel »[6].

C'est donc à l'analyse d'un véritable travail social de légitimation à laquelle nous invite Chevallard : « L'enseignement d'un savoir, en effet, est toujours la réalisation d'un projet social, plus ou moins largement partagé, porté par au moins certains groupes sociaux. »

Sans nier l'existence d'une créativité didactique endogène du système d'enseignement (activité à propos de laquelle il s'abstient de tout jugement de valeur), il met donc l'accent sur le renouvellement exogène des savoirs scolaires par l'intermédiaire de ce qu'il appelle la « noosphère »[7].

On comprend alors mieux pourquoi les savoirs en voie de scolarisation doivent être suffisamment proches des savoirs savants. Sans une proximité minimale avec ces derniers, tout projet d'enseignement ne pourrait obtenir l'accréditation légitimatrice des plus éminents noosphériens nécessaire à sa mise en place.

Reste alors à savoir pourquoi la succession de ces « projets sociaux » est un processus quasiment permanent. Comment expliquer la nécessité de ce ressourcement indéfini, de cette consommation sans cesse renouvelée de savoirs nouveaux par le système d'enseignement ? Deux hypothèses concomitantes peuvent être ici avancées :

– d'une part, les savoirs savants sont évolutifs et tendent constamment à s'éloigner des savoirs enseignés, d'où une perte progressive de leur légitimité aux yeux de la noosphère ;

– d'autre part, il convient que les savoirs enseignés, suffisamment proches des savoirs savants, soient également suffisamment éloignés des savoirs des parents. Or, nous dit Chevallard, l'école tend à banaliser les savoirs qu'elle véhicule.

Ainsi, les phénomènes de TD seraient-ils logiquement liés non seulement à l'évolution propre du champ scientifique mais aussi à l'obsolescence « naturelle » des savoirs enseignés.

Le système d'enseignement se présente donc comme un écosystème en constante perte d'équilibre. Dans ce cadre, les phénomènes de TD sont à la fois conséquences de cette tendance au déséquilibre et facteurs de rééquilibrage. Leur finalité est en effet de rétablir la bonne distance entre les savoirs enseignés et les savoirs savants d'une part, et entre les savoirs enseignés et les savoirs des parents d'autre part.

On comprend alors mieux pourquoi certaines disciplines (surtout celles pour lesquelles les enjeux sociaux sont forts) connaissent des moments critiques pendant lesquels les savoirs enseignés se cherchent de nouveaux fondements, expressions d'un nouveau projet social.

Le schéma commun de ces périodes charnières est décrit dans les termes suivants :

5. Une telle tendance est *a posteriori* d'autant plus surprenante dans les débats propres à notre discipline que les différents protagonistes ont une culture sociologique.

6. Pour illustrer son propos, Chevallard rappelle qu'au XV^e^ siècle, les mathématiques, contrairement à l'astrologie, n'étaient pas un savoir savant alors que c'est exactement l'inverse aujourd'hui.

7. Chevallard la définit comme étant « un espace mitoyen entre Société et École ». E. Chatel décrypte cette notion de la manière suivante : « Cette noosphère regroupe les responsables pédagogiques ou administratifs de l'Éducation nationale, des experts, des professeurs… qui contribuent à l'élaboration des programmes et leurs textes d'application, rédigent les manuels et les autres ouvrages méthodologiques destinés aux enseignants de terrain. » *in Réflexions sur le concept de transposition didactique et sur celui de contrat*, IEPE-CNRS et INRP, 1995.

« Le contrôle social sur la chose enseignée […] est le fruit de mille interactions, dont la plupart resteront, à cet égard, infécondes. Mais son verdict est porté comme une rumeur à travers le corps social. Et il arrive un jour qu'un murmure contestataire s'enfle jusqu'à ne plus pouvoir être ignoré. Le curriculum, tout à coup, perd de sa crédibilité. Les négociations doivent être rouvertes. La noosphère, qui ronronnait, en un instant se réveille. Les noosphériens entrent en lice, accourant des deux côtés à la fois. De l'intérieur du système d'enseignement : c'est la masse des anonymes, que le grand public, sauf exception, ignore. De l'extérieur aussi, je veux dire de la sphère savante : c'est la rare élite de ceux qui, ayant assez de légitimité pour cela, osent proposer un nouveau contrat et prétendent montrer la voie de la réconciliation entre École et Société. »

L'épisode de la réforme des mathématiques (élaborée à la fin des années soixante) illustre parfaitement ce schéma. À cet égard, Chevallard rappelle l'émergence progressive d'une bataille rangée entre les « classiques » et les « modernes » représentant chacun les mathématiques du même nom, ainsi que le rôle joué par un noosphérien de poids (le mathématicien Jean Dieudonné).

On pourrait, sans doute avec profit, « transposer » l'analyse à l'histoire récente des SES, même si le retentissement social de la réforme des programmes de 1993 n'est pas comparable à celle des mathématiques que l'on vient d'évoquer. Il serait certainement intéressant d'analyser le jeu des différents acteurs et les raisons qui ont poussé en faveur de l'introduction massive de la sociologie dans nos programmes[8].

Répétons encore une fois que le propos de Chevallard n'est nullement normatif. À aucun moment, en effet, il ne laisse entendre qu'à l'issue d'une grande réforme les savoirs nouveaux seraient nécessairement supérieurs ou meilleurs que les anciens. En d'autres termes, il n'attribue aucune rationalité particulière aux phénomènes de TD : « De ce point de vue, la naïveté, ou, si l'on veut, la foi qui soulève les montagnes, est la force essentielle des novateurs en matière curriculaire. »

COMMENT LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE EST DEVENUE UN CONCEPT NORMATIF

Bien vite s'est posé le problème du caractère généralisable de la théorie de Chevallard, élaborée, rappelons-le, à partir de l'analyse d'une période déterminée de l'enseignement des mathématiques. L'idée que nous voudrions avancer est qu'une déformation du concept de TD a généralement accompagné son passage des mathématiques aux autres disciplines.

Alors qu'il était pour Chevallard un outil permettant de penser le fonctionnement didactique en général, les débats (souvent virulents) se sont partout focalisés sur cette fameuse distance entre savoirs savants et savoirs enseignés.

Ainsi, en philosophie, une ligne de démarcation sépare ceux qui croient en la validité du concept de TD pour leur discipline et ceux qui le rejettent totalement, arguant que l'on n'apprend à philosopher qu'en philosophant, et non en étudiant une version plus ou moins édulcorée de la pensée de tel ou tel auteur[9].

Dans ce cas précis, le glissement de sens est assez facilement repérable : alors que les travaux de Chevallard sont essentiellement consacrés à ce que l'on appelle la TD externe (passage des savoirs savants aux savoirs-à-enseigner), les débats portent ici sur la TD interne (passage des savoirs-à-enseigner tels qu'ils apparaissent dans les programmes et les manuels aux savoirs enseignés en classe).

La question se pose alors de savoir comment s'est déroulé la greffe de la TD à l'univers des SES ?

Le nouveau visage de la transposition didactique

Ce sont très certainement les contributions de A. Beitone et A. Legardez, enseignants tout comme Chevallard à l'IUFM d'Aix-Marseille, qui, dès la fin des années quatre-vingt, ont introduit avec succès le concept de TD dans l'univers encore balbutiant de la didactique des SES.

Comment définissent-ils la TD ?

Pour eux, « la transposition didactique est un fait. Le savoir savant n'est pas directement enseignable […]. Il ne s'agit donc pas d'être pour ou contre la transposition didactique, ni de la considérer comme bonne ou mauvaise, mais de prendre la mesure des contraintes pour mieux la maîtriser »[10].

Nul doute que la TD telle qu'elle est envisagée ici est sur un certain nombre de points très différente de celle de Chevallard (cf. encadré, page suivante). De manière générale, on peut dire que la TD n'est plus un ensemble de phénomènes manifestant un certain type de rapport entre l'École et la Société, ou plus précisément entre le système d'enseignement, la noosphère et le corps social tout entier. Elle est un état de fait, résultant du constat de l'existence d'un écart entre savoir savant et savoirs enseignés et que les enseignants doivent s'efforcer de « maîtriser ». À l'instar de Chevallard cependant, les auteurs semblent avoir le souci de s'écarter de considérations normatives. À cet égard, ils précisent que « considérer que l'enseignement dût être aussi proche que possible du savoir savant est une illusion dangereuse »[10].

8. On peut par exemple penser au rôle déterminant d'un noosphérien tel que H. Mendras pour imposer l'étude de Tocqueville dans le programme de SES.

9. Pour plus de précisions sur la nature des controverses autour du concept de TD chez nos collègues philosophes, le lecteur pourra se reporter à l'article de l'ouvrage dirigé par M. Develay concernant cette discipline.

10. Beitone, Decugis-Martini, Legardez, *Enseigner les sciences économiques et sociales*, Armand Colin, 1995.

Malgré ces précautions de langage, nous pensons que les positions de ces auteurs sur un certain nombre de questions ont sensiblement contribué à orienter les débats didactiques en SES vers une plus grande normativité, la problématique de Chevallard disparaissant au profit de celle-ci : « Quelle place faut-il accorder aux savoirs savants dans l'enseignement des SES ? » Mais quelles sont ces positions ?

Outre la volonté affirmée « d'assumer la TD » (expression qui résonne comme un mot d'ordre), mentionnons tout d'abord leur action militante en faveur d'une démarche hypothético-déductive, démarche dont on sait quelle place elle occupe dans les facultés de sciences économiques[11].

Par ailleurs, leur insistance sur le SES est révélateur de l'importance accordée aux savoirs académiques de référence dans la construction d'un enseignement de SES. Cette importance est ainsi particulièrement visible dans le manuel de seconde dirigé par A. Beitone et A. Silem (Hachette). Dans ce dernier, on peut dire en effet que l'univers de la recherche structure totalement la présentation des savoirs-à-enseigner. L'explicitation systématique du point de vue adopté (« pour les statisticiens », « pour les anthropologues »,…) les multiples références aux auteurs[12] sont là pour rappeler constamment l'existence de plusieurs regards possibles et de plusieurs disciplines.

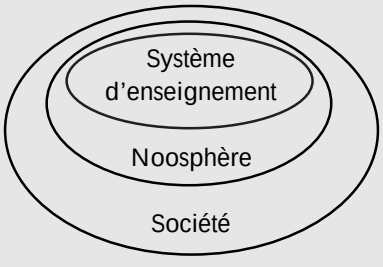
En d'autres termes, les savoirs-à-enseigner sont clairement conçus comme le croisement des regards que peut porter chaque science sociale sur un même objet. Ainsi, de manière exemplaire et presque programmatique, le chapitre introductif de ce manuel, consacré à l'école, présente les éclairages respectifs de l'histoire, de la sociologie, de la démographie, des sciences économiques et des sciences politiques.

Au total, l'objectif des concepteurs du manuel n'est pas « d'initier les élèves aux faits économiques et sociaux » mais bien de « former les élèves aux sciences sociales »[13].

Enfin, pour ces auteurs, l'amélioration de l'enseignement des SES passe d'abord et avant tout par le renforcement de la formation disciplinaire des enseignants, l'idéal étant que ces derniers fussent aussi chercheurs. Bref, il s'agirait, là encore, de « transposer » le modèle universitaire au lycée.

Les transformations du concept de transposition didactique

La transposition didactique selon Y. Chevallard



Dans l'optique de Chevallard, la théorie de la transposition didactique vise à comprendre les phénomènes du même nom.

En d'autres termes, il s'agit de rendre compte des flux de savoirs nouveaux qui sont périodiquement injectés dans le système d'enseignement. Ces flux sont analysés comme le résultat de luttes entre l'ensemble des agents dotés d'une légitimité en matière curriculaire à un moment donné du temps (la noosphère) et dans le cadre d'un contrôle exercé par le corps social tout entier. La TD consiste à retrouver une « bonne » distance du savoir enseigné au savoir savant et au savoir des parents.

La transposition didactique dans l'univers didactique des SES[14]

Concepteurs de programmes

Savoirs savants
⇓
Savoirs-à-enseigner
⇓
Savoirs enseignés
⇓
Savoirs assimilés

Concepteurs de manuels

Cette schématisation fait apparaître au moins deux transformations du concept de TD :

– premièrement, dans la construction des savoirs-à-enseigner n'apparaît que le rôle de la seule noosphère (réduite ici aux concepteurs des programmes et des manuels). De sorte que l'arrière-plan sociologique du schéma de Chevallard (le contrôle social des processus de TD par la Société) est éludé ;

– deuxièmement, on remarquera l'élargissement du concept en aval puisque la TD ne désigne plus seulement la construction sociale des savoirs-à-enseigner mais aussi la construction du cours par l'enseignant (passages des savoirs-à-enseigner aux savoirs enseignés) et les modes d'acquisition des connaissances par les élèves (passage des savoirs enseignés aux savoirs assimilés). La théorie de la TD inclut alors toute une théorie de l'apprentissage, que Beitone, Decugis-Martini et Legardez, reprenant la typologie de L. Not, envisagent comme une théorie basée sur l'interstructuration.

Il semble clair que le concept de TD a subi ici un processus de didactisation : désignant au départ un ensemble de phénomènes observables, il en est devenu à désigner le domaine de recherche privilégié d'une discipline en plein essor : la didactique.

La riposte d'E. Triby

On comprend mieux à présent comment les débats didactiques autour de la TD se sont assez vite teintés de normativité. À cet égard, c'est sans conteste E. Triby qui a réagi le plus vigoureusement à ce qu'il considère comme une dérive théoriciste. Reprenons les termes de sa critique pour mieux l'analyser :

« Chez Y. Chevallard, elle [la TD] se réduit à l'affirmation que le savoir tire essentiellement sa légitimité de sa plus grande "proximité" par rapport à un savoir de référence, et de sa plus grande distance par rapport au savoir spontané, vulgaire, le "savoir des parents". La solidité apparente de sa construction a fini par installer la transposition didactique dans une fonction de modèle applicable à toute espèce de disciplines scolaires. En SES pourtant, elle ne va pas de soi, c'est la moins que l'on puisse dire »[15].

À ce stade, on peut dire que la mutation du concept de TD est achevée. Il contient désormais l'idée que le savoir enseigné est d'autant plus légitime qu'il est plus proche d'un savoir de référence et éloigné d'un savoir qui serait considéré comme spontané ou vulgaire. Le jugement de fait est devenu, définitivement, jugement de valeur.

En fait, E. Triby, croyant critiquer la théorie de Chevallard, s'oppose en réalité aux positions d'A. Beitone et A. Legardez que nous venons de rappeler. De sorte que sa critique consiste essentiellement à récuser la pertinence didactique d'une approche trop théorique de l'enseignement des SES. Le terme de « transposition didactique » devient alors synonyme de croyance en la supériorité absolu du savoir savant et en l'exigence d'un alignement des découpages disciplinaires scolaires sur les découpages universitaires.

De fait, il critique la légitimité d'un mot d'ordre (selon lequel il faudrait rapprocher l'enseignement des SES des savoirs savants) qui n'est pas celui de Chevallard mais qu'il lit entre les lignes des articles et ouvrages d'A. Beitone et A. Legardez.

Parmi les multiples arguments qu'il avance pour lutter contre toute dérive théoriciste, nous en retiendrons trois :

– tout d'abord, d'un point de vue épistémologique, la multiplicité des champs disciplinaires constitutifs des SES (économie, sociologie, ethnologie, sciences politiques, démographie,…) rend confuse l'identité des savoirs savants mobilisables. Et quand bien même se limiterait-on à une seule composante de notre enseignement (par exemple l'économie), il serait particulièrement périlleux de prétendre circonscrire un noyau de théories reconnu par tous et par là même d'obtenir un consensus sur les savoirs de référence ;

– d'autre part, E. Triby rappelle les fondements particuliers de notre discipline, dont toute l'histoire peut être lue comme celle d'une résistance aux découpages académiques. À cet égard, il attire l'attention sur le fait que la vocation des SES fut d'accueillir les élèves de la dernière tranche du programme de scolarisation massive (qui, quelques années auparavant, n'auraient pas intégré l'enseignement secondaire), élèves pour qui une approche trop théorique des SES serait tout à fait inadéquate ;

– enfin, comparant le lycée à l'université, il met en évidence « l'altérité de deux systèmes didactiques » : « Ici, l'élève élabore son propre savoir – dans le cas des SES, ce n'est vraiment pas une lubie de pédagogue –, et là, l'étudiant tente d'intégrer des connaissances produites par les savants ; ici, il est question de se demander de quoi le jeune peut avoir besoin pour son insertion sociale, et là, on se demandera comment la capacité d'absorption différentielle permettra de dégager l'élite qui poursuivra, à l'université ou ailleurs, le processus de production de connaissances nouvelles »[16].

Ce qui nous intéresse pour notre propos, c'est que tous ces arguments ont en commun de considérer « le modèle de la TD » comme une construction idéologique visant à faire de la didactique la servante d'une conception théoriciste de l'enseignement des SES. Aussi peut-on penser que ces débats procèdent davantage d'une querelle sur l'identité des SES que de la confrontation d'analyses strictement positives sur le fonctionnement didactique des SES.

Il serait cependant inexact de ne voir dans le concept de TD que l'étendard d'un conflit scindant les SES en deux clans opposés. La suite de notre récit montre qu'il a aussi contribué à l'essor d'une réflexion didactique dégagée de toute considération normative.

LE PROLONGEMENT CRITIQUE D'E. CHATEL

E. Chatel : une disciple indisciplinée de Chevallard

Les travaux d'E. Chatel se présentent en effet à la fois comme un prolongement et une critique de la théorie de Chevallard.

D'emblée, il faut souligner que sa démarche est très comparable à celle de ce dernier en ce qu'elle entend

11. Alors même qu'A. Beitone est le premier à reconnaître qu'il n'est pas rare de constater que plusieurs années d'études supérieures n'ont qu'un effet très faible sur les représentations économiques des étudiants. On peut en effet à bon droit s'interroger sur la capacité de la plupart des modèles économiques enseignés en faculté à faire évoluer et à complexifier les systèmes de représentations de ces derniers.
12. Ainsi, dans le chapitre sur la famille, pas moins de six auteurs sont cités dans la synthèse : C. Levi-Strauss, F. Le Play, G. Duby, E. Leroy-Ladurie, Ph. Aries et F. Heritier-Auge.
13. Selon l'expression d'A. Beitone, « Pour une introduction aux sciences sociales », *APSES info* nº 16, décembre 1996.
14. Ce schéma est repris de l'article de Ch. Rodrigues, paru dans *DEES* nº 104, qui constitue la synthèse d'un mémoire professionnel réalisé en 1993-94 à l'IUFM d'Aix-Marseille. Selon son auteur, la TD « constitue le processus qui permet de passer de l'état des savoirs savants à celui de savoirs assimilés par les élèves ».
15. E. Triby : « Les SES sont-elles une discipline ? L'interrogation de la didactique », *in* P. Combemale, *Les Sciences économiques et sociales*, Hachette/CNDP, 1995.
16. E. Triby, « L'enseignement de l'économie au lycée et à l'université : l'altérité de deux systèmes didactiques », *DEES* nº 95, mars 1994.

avant tout analyser le fonctionnement didactique tel qu'il est, sans présumer de ce que serait une « bonne » transposition. Dans les deux cas, le projet se veut strictement analytique. En outre, pleinement consciente des transformations du concept de TD que nous venons de décrire, elle tient à se dégager de toute discussion impliquant des jugements de valeur : « La mise en évidence d'un écart au savoir savant conduit vite à sa dénonciation et à la recherche des moyens de réduire cet écart en "raisonnant", en "gérant" ou en "assumant" la TD. La question n'est pas alors de s'interroger sur le fonctionnement didactique, mais plutôt d'enseigner ou de conseiller les enseignants. Dans cette perspective, le concept de TD prend un sens normatif. Il s'agit d'opérer une "bonne" transposition. »[17]

Dans ce texte, et contrairement à E. Triby, E. Chatel a tout à fait conscience de ne pas évoquer ici les thèses de Chevallard mais bien celles d'auteurs comme Astolfi, Develay ou encore Beitone et Legardez.

Mais alors, en quoi critique-t-elle les idées de notre didacticien des mathématiques ?

Elle lui reproche essentiellement le fait d'attribuer à l'étape de la TD externe une action surdéterminante sur celle de la TD interne : « En posant la "Société" comme variable explicative ultime et sujet unifié, on s'interdit de voir la multiplicité des acteurs réels. »

Par-delà l'accusation de sociologisme, la critique d'E. Chatel nous semble essentiellement méthodologique. En accordant une importance quasi exclusive à ce qui se passe avant et en dehors de la classe, il devient impossible de penser la classe comme un lieu d'activité de savoir dans lequel élèves et professeurs ont quelque chose à construire ensemble. Implicitement, pour Chevallard, une fois que la noosphère, avec la bénédiction de la société, a fait son travail de transposition, la messe est dite. Enseignants et élèves n'ont plus qu'à faire avec. La fécondité heuristique de cette approche s'arrêterait ainsi, selon E. Chatel, aux portes de la classe.

Or, selon elle, tout n'est pas joué une fois le programme écrit et les manuels imprimés : « Nous voulons, au contraire, comprendre ce processus de production d'enseignable, ses objectifs, ses modes de fonctionnement, ses ressources, ses contraintes, **tel qu'il s'opère dans la classe**, alors que son cadre est **apparemment**[18] déjà très circonscrit par les programmes, les manuels, etc. »[19].

Le projet d'E. Chatel est donc de poursuivre l'analyse des processus de transformations de savoirs dans l'activité même de la classe alors que Chevallard avait réduit son champ d'investigation aux phénomènes de transposition qui se manifestent en amont du système scolaire. D'une certaine manière, l'approche « micro » de la première (étudiant le rôle des enseignants et des élèves dans l'enceinte de la classe) se veut le complément indispensable de l'analyse « macro » du second (décryptant les rapports didactiques globaux entre l'École et la Société). C'est en ce sens que nous parlons de prolongement critique.

Transposition didactique et transformations de savoirs

Les phénomènes de TD, dans l'optique de Chevallard, sont analysés comme une contrainte réduisant considérablement la marge de manœuvre et le champ d'action des enseignants et des élèves.

Le savoir est alors assimilé à un texte que les premiers doivent mettre en scène et que les seconds doivent, d'une manière ou d'une autre, assimiler. Si l'on comparait l'enceinte de la classe à une scène de théâtre, le défaut essentiel de la théorie de Chevallard tiendrait dans le fait qu'elle accorde trop d'importance au texte et pas assez à l'intelligence, la sensibilité et la responsabilité des acteurs. Enseignants et élèves interprètent une pièce qui a déjà été écrite pour eux. Réduits aux rôles de « récitants » (Chatel) ou bien de figurants, les acteurs sont joués plus qu'ils ne jouent. En réalité, une fois la pièce écrite (par les noosphériens), le rideau est pour ainsi dire déjà retombé, et le spectacle de la transposition didactique est terminé.

L'idée contre laquelle s'inscrit en faux E. Chatel est finalement celle selon laquelle la noosphère serait la seule instance de transformation des savoirs. Et c'est afin de restaurer entre le maître et l'élève une zone d'incertitude et donc la possibilité d'une véritable action en commun qu'elle propose de substituer à la notion de TD celle de « transformations de savoirs »[20] :

« La métaphore de la production, qu'indique le mot "transformation" comme changement de forme, met, plus que la métaphore musicale de la transposition, l'accent sur le processus, l'action modifiante et porte l'attention sur les acteurs »[19].

Une telle conception implique de ne plus considérer le savoir comme un texte mais comme activité de compréhension qui suppose une action sur soi-même et avec autrui. Plus exactement, la démarche consiste à envisager le savoir non seulement comme substantif (le savoir, assimilable à un texte dont l'existence est d'une certaine manière indépendante des enseignants et des élèves) mais aussi comme verbe (l'activité de savoir comme activité constructive impliquant de véritables sujets connaissants).

De là, la nécessité de construire des outils visant à rendre intelligibles les interactions élèves-enseignant et élèves-élèves dans l'enceinte même de la classe, tâche à laquelle se proposent de contribuer E. Chatel et son

17. E. Chatel, *Réflexions sur le concept de TD et sur celui de contrat*, IEPE-CNRS et INRP, décembre 1995.
18. Souligné par nous.
19. E. Chatel, *Marché et Prix : savoirs enseignés et façons d'enseigner en SES*, INRP, 1995.
20. Ce changement de terminologie permet en outre et a sans doute répondu à la nécessité de se dégager d'une notion désormais trop entachée de normativité.

équipe de l'INRP dans l'étude intitulée *Marché et Prix*. Cette approche novatrice impliquait bien évidemment de renouveler les matériaux sur lesquels il convient de s'appuyer. En effet, dès lors que l'on accorde le statut d'acteurs aux enseignants et aux élèves, l'analyse de cahiers d'élèves, de notes de cours, de devoirs et d'enregistrements de cours devient une source très riche d'informations sur le fonctionnement didactique à l'intérieur de la classe.

Grâce à une étude systématique des interactions et des échanges langagiers[21] (menée en 1992/1993 sur un échantillon de douze enseignants sur le thème du marché en première), l'objectif affiché était de mieux comprendre comment l'activité de savoir est initiée dans la classe.

À la différence d'une démarche visant à comparer les contenus effectivement enseignés à l'aune des savoirs savants correspondants, il s'agissait de mieux saisir comment les enseignants, dans leur façon d'enseigner, assuraient concrètement la mise en relation des élèves à ces contenus.

Bibliographie

BEITONE A., LEGARDEZ A., juillet-août-septembre 1995, « Enseigner les SES : pour une approche didactique », *Revue française de pédagogie*.

BEITONE A., DECUGIS-MARTINI A., LEGARDEZ A., 1995, *Enseigner les SES*, Armand Colin.

CHATEL E. (dir), 1995, *Marché et Prix : savoirs enseignés et façons d'enseigner en SES*, INRP.

CHEVALLARD Y., 1991, *La Transposition didactique*, La Pensée sauvage (1re éd. 1985).

CHEVALLARD Y., 1994, « Les processus de transposition didactique et leur théorisation », in *La Transposition didactique à l'épreuve des faits*, (ouvrage en collaboration avec G. Arsac, J.-L. Martinand et A. Tiberghien), La Pensée Sauvage.

DEVELAY M. (dir), 1995, *Savoirs scolaires et didactique des disciplines*, ESF.

HOUSSAYE J. (dir), 1993, *La Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, ESF.

RODRIGUES Ch., juin 1996, « La sociologie de la famille en classe de seconde : un essai de transposition didactique », *DEES* nº 104, CNDP.

TARDY M., « La transposition didactique », *in* J. Houssaye.

TRIBY E., 1995, « Les SES sont-elles une discipline ? L'interrogation de la didactique », *in* P. Combemale (dir), *Les Sciences économiques et sociales*, Hachette / CNDP.

TRIBY E., mars 1994, « L'enseignement de l'économie au lycée et à l'université : l'altérité de deux systèmes didactiques », *DEES* nº 95, CNDP.

CONCLUSION : QUEL AVENIR POUR LA TD ?

Parvenus au terme de notre petite histoire, on peut s'interroger sur l'avenir du concept de TD dans la didactique de notre discipline[22].

Va-t-il continuer à alimenter les débats normatifs de notre discipline ? Va-t-il subir de nouvelles déformations ? Surchargé de sens, n'a-t-il pas épuisé sa fécondité heuristique au point qu'il faudra lui substituer d'autres concepts (voie déjà empruntée par E. Chatel) ?

Quoi qu'il en soit, il reste à expliquer le succès extraordinaire qu'il a connu et connaît encore. Ce succès est d'autant plus mystérieux que les discussions sur la place qu'il faut accorder aux savoirs savants dans notre discipline auraient très certainement eu lieu quand bien même le concept de TD n'aurait jamais vu le jour. Les bouleversements récents de la discipline (introduction massive de la sociologie, EDS, élargissement aux sciences politiques avec l'option de première) les auraient à l'évidence rendus nécessaires et inévitables. Non, à l'évidence le succès du concept de TD est un phénomène plus profond, ne serait-ce que parce qu'il s'est manifesté aussi, on l'a dit, dans de nombreuses autres disciplines.

En fait, nous pensons que si le concept de TD s'est ainsi disséminé, c'est qu'il répondait partout au même besoin : celui d'asseoir l'existence et la légitimité de la recherche didactique à l'intérieur même de chaque discipline (philosophie, histoire-géographie, SES,…).

En effet, tout au long de notre histoire, n'avons-nous pas en réalité décrit l'émergence progressive d'un nouveau champ d'investigation appelé « didactique des SES » ?[23]

Reste une énigme à résoudre : comment expliquer cet attachement au terme même de « TD » ?

Au moins deux éléments d'explication peuvent être avancés :

21. Même si l'étude menée porte davantage sur l'enseignement du maître que sur la parole des élèves.

22. On pourrait élargir cette interrogation à l'avenir de ce concept dans les sciences de l'éducation en général. Ainsi, M. Tardy (chercheur en sciences de l'éducation), inquiet de son devenir, se sent-il obligé de se faire l'avocat de « la TD » contre ceux qu'il appelle « les anti-transpositeurs », en l'occurrence Ph. Meirieu et O. Reboul. Il fait le constat suivant : « À peine née, la transposition didactique est, en tant que domaine de recherche, contestée. On interroge son utilité, et on répond par la négative. On pèse sa légitimité, et le verdict n'est pas favorable. […] Prenons le parti – force ou faiblesse – de résister. » Au passage, cette citation illustre bien le processus de didactisation du concept de TD que nous évoquions précédemment, la TD allant ici jusqu'à désigner « un domaine de recherche ».

23. Si, pour reprendre la terminologie de P. Bourdieu, on considère la didactique des SES comme un champ social en formation, elle constitue en fait un sous-champ de la didactique, cette dernière aspirant elle-même à devenir un sous-champ reconnu du champ scientifique.

– d'une part, le fait que ce concept provienne de la didactique des mathématiques n'est sans doute pas indifférent, la réputation de scientificité de ces dernières lui ayant certainement conféré une once de légitimité non négligeable ;
– d'autre part – et là réside peut-être l'explication essentielle –, en incluant le mot « didactique », l'expression avait sans doute vocation à s'enrichir jusqu'à s'identifier à l'ensemble de la didactique elle-même en tant que domaine de recherche. Cette interprétation, très certainement insuffisante, permet cependant de rendre compte de la tendance à l'élargissement et à la didactisation du concept de TD.

Finalement, si le concept de TD s'est révélé d'une telle plasticité, c'est que dans son libellé même était inscrite sa vocation à servir de principe structurant, de colonne vertébrale aux différentes sous-branches de la recherche didactique. Ainsi la didactique des SES avait-elle sans doute, elle aussi, « besoin » de la TD pour se constituer. On peut néanmoins penser que, telle une chrysalide, la notion de TD deviendra de moins en moins utile à mesure que le corps qu'elle protège se fortifiera… ■