



Présentation / Intervention

2019

Public access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

Scolarisation et transposition. Constructions de points de vue notionnels et méthodologiques

Denizot, Nathalie; Ronveaux, Christophe

How to cite

DENIZOT, Nathalie, RONVEAUX, Christophe. Scolarisation et transposition. Constructions de points de vue notionnels et méthodologiques. In: AIRDF Colloque de Lyon. Lyon (France). 2019.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:124097>

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holder(s) for terms of use.

Last deposit update in Archive ouverte UNIGE on 15.03.2023 19:07

Scolarisation et transposition. Constructions de points de vue notionnels et méthodologiques

Nathalie Denizot
Espé de Paris, CELFF (UMR 8599)
Christophe Ronveaux
Université de Genève, GRAFE

Introduction

- Une conférence à deux voix pour essayer de faire apparaître différentes manières de poser une question devenue incontournable : celle de la « construction » des savoirs scolaires
- Une question qui traverse l’histoire de la didactique du français, dans sa diversité théorique et géographique
- Une question à laquelle nous apportons tous deux des réponses un peu différentes, ou sur laquelle nous construisons des *points de vue* différents
- Plus qu’un débat, nous avons conçu cette conférence comme une mise en perspective de la notion et une confrontation des points de vue notionnels et méthodologiques à ce sujet
- Avec une dimension diachronique et synchronique, pour voir comment la communauté des didacticiens du français s’est emparé – s’empare – de ce concept

Plan de l'exposé

1. Bref retour sur la notion de transposition didactique
2. Transposer la TD : usages et débats en didactique du français (à travers la revue *Repères*)
3. Scolariser la « culture scolaire » : usages et débats de concepts « durs »
4. Scolariser ou transposer ?

Bref retour sur la notion de transposition didactique

Bref retour sur la TD

- Verret, 1975 puis Chevallard 1985 et surtout 2de édition enrichie en 1991
- Concept travaillé en didactique du français dès fin années 1980 : à l'INRP (Romian, 1987 ; Veck et alii, 1989; 1990); dans des ouvrages fondateurs en didactique du français (Garcia-Debanc, dans Brassart *et alii* 1990 ; Schneuwly, dans Chiss, David et Reuter, 1995) ; dans revues (*Repères* ; *Pratiques* 1998 (Bronckart et Plazzaola, Halté, Petitjean, etc.)
- Concept discuté et travaillé dans le champ des didactiques notamment autour de 3 axes :
 - La question des savoirs
 - Le transfert de ce concept du champ de la didactique des mathématiques à d'autres didactiques
 - Les alternatives possibles à ce concept

La question des savoirs

- Une notion que la TD a contribué à reconstruire
- Objections sur la notion de « savoir savant » ; proposition parallèle de Martinand avec les « pratiques sociales de référence », mais aussi savoirs « experts » (Johsua), « de sens commun » (Perrenoud), etc.
- Typologisation des savoirs au risque de l'émiettement
 - Halté et les « complexes d'objets » (1998)
 - Schneuwly (1995) : seuls objets d'enseignement sont les « savoirs », dont relèvent aussi les « savoir-faire », « modélisés » pour devenir objets d'enseignement
- TD a contribué à construire théoriquement la notion de « savoir » dans le champ des didactiques
- Même si « savoir » entre en concurrence avec « objet » et surtout « contenu », il ne disparaît pas : Cf. notamment Astolfi (2008) qui rappelle que « savoir » a une « saveur » que n'a pas l'activité, par ex.

Un concept transférable ?

- Beaucoup de débats autour de la pertinence du concept dans d'autres disciplines que la didactique des mathématiques
 - En didactique de l'histoire : Moniot (1993) et les « 3 marraines » de l'histoire scolaire (histoire « savante », valeurs porteuses, culture) ; importance des travaux de Chervel chez les didacticiens de l'histoire
 - En didactique des langues : Puren (2003) et les « savoir-faire sociaux »
 - En français : Romian (1987), Garcia-Debanc (1990), Halté (1998), Petitjean (1998) et la spécificité de la discipline (savoirs mais aussi conception même de la discipline : enjeux culturels, langue comme moyen et objet d'enseignement...)

Des alternatives ?

- Le « traitement didactique », élaboré dans *Repères* dès années 1980 (Romian, 1987 ; 1995), qui cherche à se démarquer de Chevallard. Mais au prix d'un malentendu : pour Romian, il s'agit de *rénover* les savoirs (alors que TD ne décrit pas mécanismes volontaires)
- L'« élaboration didactique » : Halté 1992. Même malentendu : TD = « noosphère » ; élaboration didactique = didacticiens (et didactique conçue chez Halté comme discipline à visée praxéologique, avec méthodologie implicationniste)
- Vargas (2004, 2009) décrit la grammaire scolaire comme le produit d'une « recomposition » de savoirs hétérogènes, et plaide pour une « reconfiguration didactique » : distingue ainsi visée descriptive et visée praxéologique
- La « référence » : théorie élaborée parallèlement à la TD par Martinand (1986, 1994), et retravaillée dans un symposium du REF en 1998 (Terrisse, 2001). Mais n'est pas devenue cadre commun, sauf « pratiques sociales de référence », annexées à la TD

Transposer la TD :
usages et débats en didactique du
français à travers la revue
Repères

Des « usages » d'un concept

- Questionner les *usages* pour questionner la part de liberté des auteurs (Perriault, 2008) et comprendre ce que l'usager « fabrique » avec les objets sociaux (bricolage ou braconnage : cf. de Certeau, 1990 ; détournement, substitution ou rejet : Perriault, 2008)
 - S'intéresser aux « concepts nomades » (Stengers, 1987) et à leur « sédentarisation » (Daunay, Reuter et Schneuwly, 2011)
 - D'autant que la « transposition » est aussi :
 - un « concept quotidien » (Vygotski) = adaptation, transfert
 - une pratique scolaire ancienne (transposition grammaticale ou textuelle)
- Polysémie induit usages multiples, ambiguïtés voire brouillage conceptuel

Une enquête dans *Repères*

- Analyse de 66 numéros entre 1985 et 2015 ; sur 683 articles, 212 contiennent au moins une occurrence de « transposition »
- 527 occurrences et 3 grandes catégories de sens identifiables : TD ; pratiques scolaires hypertextuelles ; sens courant (« transposer une analyse », « de l'oral en écrit », etc.). Indécidables (6%)
- Importance de la TD : moitié des occurrences y réfèrent
- Montée en puissance de la TD : un tiers pour décennie 1985-1996, la moitié pour 1995-2004 et près de 60 % pour 2005-2015, avec diminution des autres sens, notamment sens courant et indécidables
- 40 auteurs différents convoqués comme références, mais seulement pour la moitié des articles ; Chevallard moins cité dans période récente et part réduite des auteurs « historiques » (Verret, M.-A. Johsua) : TD échappe à ses auteurs ; forme de vie autonome (d'autant que travaux des didacticiens du français servent de plus en plus de référence)
- Vitalité, transposition ou naturalisation du concept ?
« Dépersonnalisation »

Usages du concept

- Premier usage (et déjà chez Chevallard) : contribuer à construire le champ des didactiques
- Très net dans décennie 1985-1995 : Romian, Halté, Garcia-Debanc, Schneuwly
- Permet de penser la nature et la spécificité des savoirs scolaires (Ducancel 1988, Garcia-Debanc et Fayol 2003, etc.)
- Puis un cadre théorique chez les Genevois (Canelas-Trevisi et Schneuwly 2009, Aeby-Daghé 2010, etc.), avec focalisation sur l'« objet enseigné »
- Mais ailleurs essentiellement un concept à discuter (Nonnon 1997 ; 2011)
- Voire à écarter : Dabène 1991, Goigoux 1992, Vigner 1993
 - Transposition fonctionne ici comme un contre exemple ; renvoie davantage à processus naturalisés qu'à une formalisation conceptuelle
 - Une sorte de lieu commun, vidé de sa force notionnelle (voire détourné)

Usages du concept

- Transposition et applicationnisme : formes de résonances entre concept de TD et démarches applicationnistes (dont l'échec est au fondement des didactiques disciplinaires) : 1^{ère} formalisation de TD garde de l'applicationnisme mouvement descendant, référence exclusive à des savoirs « savants », et attention particulière portée au renouvellement des contenus (un des objectifs de l'applicationnisme)
- Dans corpus de *Repères*, des usages très ambigus
 - Utilisation synonymique de « transposition » et « didactisation »
 - Usage de la TD comme opération axiologiquement qualifiable : « bonne » et « mauvaise » transposition
 - Dans les articles traitant de la formation des enseignant.e.s : comment *former* à la transposition ? Une forme de mésusage (la transposition ne peut être le fait d'une seule personne) et de brouillage TD externe/interne, mais qui témoigne surtout du besoin de légitimation sociale et scientifique de la formation d'enseignant.e.s (Mercier, Lemoyne et Rouchier, 2001)

Un concept partagé ?

- Certes, concept commun aux didacticien.ne.s du français, toutes spécialités confondues (sur les articles convoquant la TD, environ 25% concerne la lecture/écriture, 25% la langue, 15% plus spécifiquement la littérature, et 10% l'oral)
- Concept très important historiquement pour fonder de manière scientifique les didactiques, et pour dénaturer les savoirs scolaires
- Mais dans le corpus de *Repères*, un usage assez limité et souvent réducteur dans la dernière décennie
- Seuls qq travaux convoquent le concept comme un cadre théorique fécond
- Tendance est à une forme de dissolution du concept, évoqué, cité, détourné, avec parfois des contresens, et surtout rarement retravaillé ni opératoire

Scolariser la « culture scolaire » :
usages et débats autour de
concepts « durs »

Réhabiliter la « culture scolaire »

- Faire de la « culture scolaire » (Denizot, 2019) une fabrication originale et spécifique, c'est-à-dire ?
 - Abandonner les discours chagrin et de déploration sur la « faute » au profit d'une analyse des *variations* historiques, sociales, discursives sur une institution sans cesse en transformation
 - Déplacement de focale des contenus vers des *processus* (transposition ou scolarisation) qui « fabrique de l'enseignable » (Chervel, 1988)
 - Considération pour la *discipline* (savoirs, savoir-faire, exercices, évaluation) et la solidarité de ses composantes (Halté, 2002 ; Daunay, 1999, 2017)
- Deux exemples de plus-values :
 - Comment se fabrique du texte de « bonne réputation » ?
 - Troncation, amphotextualité, réputation littéraire, etc.
 - Comment se fabrique de la langue à force d'exercices ?
 - Tâche, activité, problème, enrôlement, différenciation, sémiotisation, etc.

Fabriquer du texte littéraire

- La scolarisation des « mauvais genres » (Pratiques, 1986) (=élargissement du corpus pour répondre à de nouveaux publics) (Denizot, 2016)
 - MAIS, en réalité, classicisation des « bons » mauvais genres (= légitimation de la littérature classique)
=> renouvellement des pratiques par l'ajustement des corpus ET perennité de l'enseignement de la littérature
- Fabrication de la littérature comme objet d'enseignement
 - la « réputation littéraire » de La Fontaine VS celle de Lovay, variable au fil des niveaux scolaires

Fabriquer du texte littéraire

- Présence d'activités de condensation (très classique « résumé »)

	PRIM (10 ans)	SEC 1 (13 ans)	SEC 2 (16 ans)
La Fontaine	fréquent	Peu fréquent	Peu fréquent
Lovay	fréquent	fréquent	fréquent

- Instrument « classique » en voie de recyclage
=> favoriser l'immersion fictionnelle d'un collectif

Fabriquer une langue scolaire

- Le « retour » (la permanence) des exercices frappés du « soupçon » (facteur de frein, de contrôle, de retard, d'assujettissement, d'applicationnisme, artificialité de la langue, etc.)
 - Présence de l'exercice consubstantielle à l'école
 - « Technique du détour » (Hébrard, 1982) => des exercices sont des « contenus » (ex. dictée [collectif TAO, 2019], découverte du texte [Rebière & Jaubert, 2014], questionnaire, dissertation = objets d'enseignement)
- Fabriquer une langue scolaire par les exercices de grammaire
 - Éléments hétérogènes (critères sémantique et syntaxique ; contenus notionnels et savoir-faire) (Bulea Bronckart, 2015)
 - Interactions entre les diverses dimensions de ces éléments => permanence de certains exercices pour préparer une forme de réflexion sur la langue (ex. « Agnus balat » de Comenius [1630], « - La chatte danse au clair de lune. » de *L'île aux mots* [2010]).

Scolariser ou transposer ?

Opérationnaliser la TD

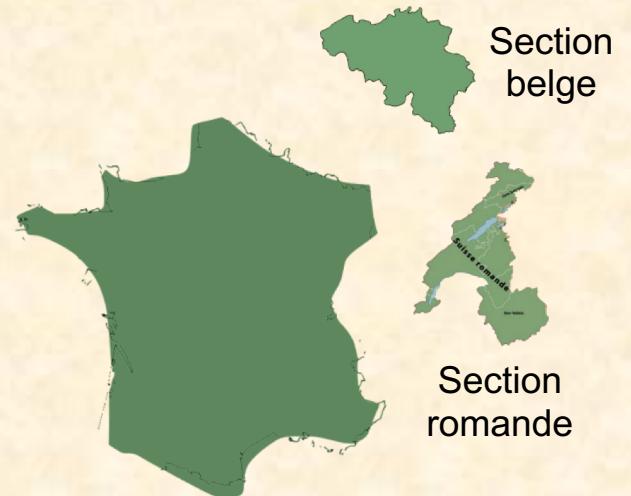
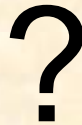
- La TD réinventée pour « pousser la curiosité » des chercheur.e.s sur les pratiques (« réelles », « écologiques », « effectives ») d'aujourd'hui :
 - Évaluer des compétences (PISA) ou décrire une progression d'apprentissage sous l'effet des enseignements => **disciplination**
 - Déplorer la pérennité de la tradition par une « baisse de niveau » ou décrire des pratiques prises dans des tensions entre des modèles traditionnels et réformés et participer au renouvellement de la discipline => **pratiques sédimentées**
 - Prescrire de nouvelles techniques d'enseignement « plus adéquates » ou accompagner le travail de l'enseignant.e => **prototypes de séquences d'enseignement**

Des recherches fédératrices

- Opérationnaliser la TD ou la « scolarisation » dans des recherches empiriques qui, depuis une dizaine d'année, mobilisent plusieurs labos et élargissent les empan disciplinaires, institutionnels, temporels, territoriaux (des « aires culturelles contrastées »)



Section québécoise



Section belge

Section romande

Section française

Évaluer, progresser, discipliner

- Opérationnaliser le concept de la TD (ou la « scolarisation ») pour penser l'évaluation des compétences et mieux comprendre les effets des dispositifs scolaires sur ce qui progresse au fil des segments ou des degrés scolaires
 - Non pas chasser la forme scolaire des épreuves standardisées en évacuant de leurs items les exercices scolaires pour isoler et évaluer une « compétence lectorale générale »
=> abandonner la figure d'un lecteur compétent universel
(Bart & Daunay, 2016)
 - Dans la distinction entre deux groupes scripteurs (Traitement de texte) et le groupe (Papier crayon), identifier un sous-groupe de lecteur compétent et faire le lien entre cette compétence plus globale sur l'écriture d'un texte cohérent et la panoplie des instruments de l'enseignant qui discipline, c'est-à-dire ce qui transforme par l'écriture
=> les effets de la planification du texte de fiction
(Falardeau, 2019)

Tradition, innovation

- Opérationnaliser le concept de la TD (ou la « scolarisation ») pour penser l'observation des pratiques effectives de la « lecture analytique », une spécificité française, au secondaire (Ahr & Le Goff, 2018)
 - Abandonner la description péjorative de pratiques « impures » ou « manquantes » effectuées par de « maitres ignorants », non reconnaissables comme instrument de la profession, défini par des programmes
 - Décrire une pratique en transformation qui manifeste ses tensions entre deux modèles en concurrence (modèle techniciste du texte VS modèle subjectiviste du lecteur)

Confectionner des « prototypes »

- Opérationnaliser le concept de la TD (ou la « scolarisation ») pour structurer un appareil notionnel et méthodologique fécond dans la visée de confectionner des ressources pour l'enseignant.e : *Nouvelles lectures en Jeux* (Ledur & De Croix, 2016) ; *Lirécrire pour apprendre* (De Croix & Penneman, 2014)
 - Observer les enseignant.e.s qui *n'utilisent pas* les instruments confectionnés par les chercheur.e.s
=> **transformations de l'instrument**
 - *ne pas* attendre le « coup de baguette magique » (Wirthner, 2017) de la formation,
MAIS accompagner les usages et les transformer dans un « processus de conception continuée dans l'usage » (Cèbe & Goigoux, 2009, 2015, 2018) sur les notions de « tâche » (Goigoux, 2001) et de « dispositif » (Schneuwly, 2000)
=> **recherches collaboratives**

Conclusion



Des concepts féconds...

... qui aident à penser :

- la « culture », comme ensemble de valeurs, de contenus, de pratiques en interaction avec des espaces qui les instituent (Pagoni, 2014) = conception dynamique de la culture (non slt comme un « avoir » mais comme un « faire », cf. A.-M. Chartier, 2003) # conception patrimoniale de la culture
- l'« école », la *skhòlè*, comme espace de *production* de valeurs, de contenus et de pratiques spécifiques et originaux, orientés vers des finalités de transformation des acteurs, dont les *élèves* (Denizot, 2019)

⇒ La « culture scolaire » comme résultant d'un processus

Transposer ou scolariser ?

- Que signifie réhabiliter la « culture scolaire » comme produit de la transposition ou de la scolarisation ?
 - ≠ distribuer des émoticons  
 - discours chagrin qui discrédite une culture scolaire
 - discours d'admiration béate pour des innovations marquées par la tradition
 - = prendre au sérieux un processus par lequel *qqch* se fabrique dans une discipline par et pour l'école en interaction avec les cultures produites dans d'autres institutions

Laissons aux chercheur.e.s le loisir d'imposer un usage, en toute convivialité