

ESQUISSE D'UNE THÉORIE FORMELLE DU DIDACTIQUE

Yves Chevallard ¹

On trouvera ci-après l'ossature d'un développement théorique propre à situer la notion de transposition didactique en un cadre large et ouvert, dans la perspective de la construction d'une véritable anthropologie du didactique.

1. Premières notions

On considère dans ce paragraphe quatre termes primitifs : les univers culturels, les institutions, les domaines de réalité et les savoirs.

1.1. Univers culturels et institutions

Toute institution admet un environnement qui est un univers culturel ; tout univers culturel est une institution ; toute institution peut fonctionner comme univers culturel pour d'autres institutions (dont elle constitue alors l'environnement culturel).

1.2. Univers culturels et domaines de réalité

Les domaines de réalité associés à un univers culturel (domaines de réalité culturels) y sont repérables par les champs lexicaux présents dans ce univers culturel.

1.3. Domaines de réalités et institutions

Au sein d'un univers culturel déterminé, chaque institution produit une image d'un certain nombre de domaines de réalité culturels. Elle produit en outre, éventuellement, des domaines de réalités institutionnels, qui deviendront éventuellement des domaines de réalité culturels (et qui sont des domaines de réalité culturels relativement à l'institution considérée comme univers culturel).

1.4. Domaines de réalité, savoirs et institutions

La production, au sein d'une institution, d'un domaine de réalité institutionnel (éventuellement comme image d'un domaine de réalité culturelle) est contemporaine de la production d'un savoir de ce domaine de réalité : un domaine de réalité (institutionnel) et le savoir de ce domaine (au sein de l'institution) existent comme tels l'un par l'autre, l'un renvoyant à l'autre.

2. Les formations épistémologiques et leurs interrelations

2.1. La notion de formation épistémologique

¹ IREM d'Aix-Marseille, Faculté des Sciences de Luminy, 70 route Léon Lachamp, 13288 MARSEILLE CEDUX 09.

Une formation épistémologique (au sein d'un univers culturel déterminé) est constitué par un triplet { institution, domaine de réalité, savoir}. Les trois instances composant une formation épistémologique ne sont pas indépendantes : un domaine de réalité n'existe que dans le cadre d'une institution et en association avec le savoir (de l'institution) relatif à ce domaine de réalité (l'institution pouvant être l'univers culturel lui-même) ; un savoir est toujours le savoir produit par une institution à propos d'un domaine de réalité produit (ou reproduit) par cette institution (savoir et domaine de réalité étant les deux faces d'un même existant institutionnel). Au sein d'un univers culturel déterminé, une institution participe de plusieurs formations épistémologiques (relatives à des domaines de réalité et à des savoirs associés différents), en adoptant, vis-à-vis des savoirs correspondants, des problématiques éventuellement différentes (cf., *infra*, 6.2).

2.2. *Style de formation épistémologique, régime de savoir*

Une formation épistémologique relève d'un style épistémologique déterminé, associé à un certain régime de savoir (ou régime épistémologique). Quand il n'y a pas d'ambiguïté, on parlera plus simplement du style (épistémologique) d'une institution (sous-entendu : relativement à un certain savoir).

2.3. *Interrelations institutionnelles*

Les institutions d'un univers culturel déterminé sont des systèmes ouverts susceptibles d'interrelations ; elles peuvent être mises en relation les unes avec les autres par des processus de transposition et de contre-transposition institutionnelles, dans lesquelles on distinguera d'abord l'institution de départ et l'institution d'arrivée. Pour deux institutions déterminées, ces processus prennent place dans le cadre d'un univers culturel constituant l'environnement des processus considérés.

2.4. *Noosphères et savoirs d'interfaçage*

Chaque institution *stricto sensu* comporte une extension institutionnelle appelée noosphère (laquelle constitue, avec l'institution considérée, l'institution *lato sensu*), spécialisée dans l'établissement et la gestion des interrelations ; les savoirs liés aux noosphères, et qui ont à assumer une fonction transactionnelle et transitionnelle, sont appelés savoirs d'interfaçage. Dans les processus de transposition et de contre-transposition, la noosphère d'une institution constitue l'institution d'interfaçage.

2.5. *Contraintes interrelationnelles*

Les processus de transposition et de contre-transposition procèdent de contraintes qui déterminent leur existence et leurs modalités. Par rapport à une institution donnée (au sein d'un univers culturel déterminé), on distinguera par méthode deux ordres de contraintes : des contraintes externes, liées au système d'interrelation des institutions ; des contraintes internes, liées au fonctionnement de l'institution et de ses formations épistémologiques (et notamment à leur régime de savoir).

2.6. *Exogenèse formelle des savoirs*

Les processus de transposition et de contre-transposition sont constitutifs du mécanisme de l'exogenèse des savoirs, sur lequel on reviendra plus loin.

3. Anthropologie et écologie des savoirs

3.1. L'anthropologie des savoirs

Le schéma théorique précédent constitue une (première) élaboration de savoir à propos d'un domaine de réalité dont en même temps il produit une image : les savoirs (ou, de manière générique, « le savoir »). De ce schéma découle qu'un tel savoir (à propos des savoirs) participe du registre de l'anthropologie.

3.2. L'analyse écologique des savoirs

L'analyse, en référence à un univers culturel déterminé, des conditions et des modalités (ou des formes) d'existence d'une formation épistémologique, réelle ou hypothétique, est appelée analyse écologique du savoir (correspondant à la formation épistémologique étudiée) ; on réservera le nom d'analyse mésologique du savoir à cette partie de l'analyse écologique qui a trait aux éléments matériels. On parlera d'analyse micro-écologique ou d'analyse macro-écologique selon que l'on traite d'un élément particulier de ce savoir, ou du savoir considéré pris comme totalité.

4. Individus et savoirs

4.1. Le rapport au savoir

L'accès d'un individu concret à un domaine de réalité est soumis à l'assujettissement de l'individu à une formation épistémologique (et donc à une institution) proposant un savoir image de ce domaine de réalité. Par son entrée dans une telle formation épistémologique un individu concret devient sujet – c'est-à-dire membre – de la formation épistémologique. La mise en relation de l'individu avec le savoir qui s'y réalise produit la mise en place d'un rapport de l'individu considéré au savoir en question, rapport dont le processus de formation n'est autre que ce que l'on désigne ordinairement sous le nom de processus d'apprentissage.

4.2. Contrat et situations institutionnelles

La mise en relation d'un individu et d'un savoir dans le cadre d'une institution se fait sous un contrat et dans le cadre de situations institutionnellement déterminés. La formation du rapport au savoir, telle que la gère l'institution, suppose l'entrée de l'individu dans le contrat et sa traversée des situations que celle-ci établit.

4.3. Rapport au savoir et savoir

Le savoir d'une formation épistémologique n'est le savoir de personne, en ce sens qu'il ne peut être le savoir d'une personne (on verra que c'est un savoir produit par dépersonnalisation et institutionnalisation). Ce qu'on appelle ordinairement le « savoir d'un individu » (déterminé) n'est rien d'autre que son rapport au savoir considéré. La notion de concept, en particulier, s'applique au savoir (« de l'institution ») et non au « savoir de l'individu » (elle est elle-même un concept de l'analyse écologique des savoirs) ; on ne parlera donc pas de « formation des concepts » à propos des sujets, mais de formation du rapport de tel individu à tel ou tel concept.

4.4. Rapport public et rapport privé au savoir

En fonction de leur position au sein de l'institution support, les membres (ou sujets) d'une formation épistémologique se voient imposer (en termes de contrat institutionnel) un rapport public – relativement à l'institution concernée – au savoir. Mais tout dans le rapport d'un individu donné à un savoir institutionnellement donné n'est pas institutionnalisé (et, pour une institution donnée, n'est pas institutionnalisable), étant données notamment les contraintes sur le régime du savoir dans le cadre de cette institution. Surgit alors, en compagnonnage avec le rapport public, un rapport privé au savoir que l'individu peut gérer à sa guise dans la mesure où il demeure privé, c'est-à-dire où il n'empiète pas sur la sphère des actes « publics » (visibles d'un point de l'institution extérieur à l'individu).

5. Endogenèse formelle des savoirs

5.1. La dialectique du rapport au savoir et du savoir

Au sein d'une institution déterminée, un savoir surgit comme ce qui peut être reconnu en commun par les membres de l'institution, sur la base de leur rapport personnel au savoir, par delà les différences qui, d'individu à individu, affectent ce rapport. Plus précisément, c'est la reconnaissance par les sujets d'un rapport officiel au savoir qui permet à la formation épistémologique, donc au savoir et à l'institution, d'exister comme tels.

5.2. Personnalisation et redépersonnalisation

À un moment donné, la reconnaissance du savoir de l'institution par les sujets suppose un double processus :

- le savoir (dépersonnalisé, mais institutionnalisé) est proposé aux individus par l'institution dans le cadre d'un rapport officiel (public), et personnalisé par eux dans le cadre de leur rapport privé (personnel) au savoir ; la constitution de cette sphère privée, non soumise à l'assujettissement à l'institution, est ce qui permet aux sujets de se penser comme libres dans leur rapport au savoir et à l'institution, et qui donnera sa valeur à leur reconnaissance du savoir de l'institution, en lui permettant d'exister comme tel (c'est-à-dire indépendamment du rapport privé au savoir d'un individu quel qu'il soit) ;
- cette reconnaissance intervient dans un second moment, par une repersonnalisation, qui autorise le sujet à penser en une dialectique vécue la co-présence de ces deux composants du rapport au savoir ; elle équivaut à une assomption librement vécue de l'assujettissement à la formation épistémologique.

5.3. Écologie du rapport au savoir

L'écologie du savoir suppose ainsi une écologie des rapports officiel et personnel au savoir ; celle-ci suppose à son tour une théorie des situations institutionnelles (de mise en relation avec le savoir) et une théorie du sujet.

6. Une anthropologie du didactique

6.1. Le didactique comme domaine de réalité

Dans le cadre de la formation du rapport au savoir apparaissent, au sein d'une formation épistémologique déterminée, des séquences d'interaction liées de la part des acteurs – sujets

de l'institution – à une intention, soit d'apprendre, soit d'enseigner ; on parlera à leur propos de séquences didactiques, et on désignera comme situations didactiques les situations institutionnelles qu'elles définissent. On appelle alors didactique le domaine de réalité ainsi identifié ; ce domaine de réalité constitue, dans les sociétés occidentales complexes, un élément de l'univers culturel. Son identification dans le cadre du schéma présenté ici a pour objet la production d'une image de ce domaine de réalité, dans le cadre d'une anthropologie du didactique (ou d'une anthropologie didactique, au sens où l'on parle d'anthropologie religieuse, politique, économique, etc.), elle-même partie de l'anthropologie des savoirs.

6.2. Problématiques et institutions didactiques

Dans la plupart des univers culturels contemporains, l'intention didactique, relative à un savoir déterminé, est cristallisée en institutions ayant, vis-à-vis de ce savoir, une mission d'enseignement, et définissant, pour ses membres, relativement à ce savoir, deux positions majeures : celle d'enseignant, celle d'enseigné. De telles institutions seront dites adopter une problématique didactique vis-à-vis du savoir considéré (on verra qu'elles adoptent en même temps une problématique d'un autre type vis-à-vis d'autres savoirs).

6.3. Les didactiques

Étant donné, au sein d'un univers culturel déterminé, un savoir X et une institution (ou un système d'institutions) didactiques (s) vis-à-vis de X , autrement dit étant donné un système de formations épistémologiques à problématique didactique vis-à-vis de X , on appelle didactique de X (relativement au système de formations considérée) la discipline scientifique (si elle existe) dont l'objet primaire d'étude est la réalité didactique (relativement à X) telle qu'elle émerge au sein de ces institutions. Une didactique ne se constitue donc pas autour de la simple existence d'effets d'apprentissage ; sa constitution suppose l'existence d'une problématique didactique, donc en particulier d'une réalité didactique, soit d'une intention d'apprendre et/ou d'enseigner. Une didactique se situe par ailleurs au sein de l'anthropologie didactique, dans la mesure où son développement fait apparaître la pertinence d'objets d'étude secondaires (qu'il faut se garder de regarder alors comme objets d'une étude secondaire), relatifs à des formations épistémologiques où apparaît une réalité didactique (vis-à-vis de X) sans que la problématique des institutions considérées soit, vis-à-vis de X , de type didactique, ou encore à des formations épistémologiques (à problématique didactique ou non) vis-à-vis d'autres savoirs. Inversement, la délimitation d'une didactique par référence à un savoir X se fonde sur l'investissement institutionnel de X , comme élément de l'univers culturel considéré.

7. Fondements des institutions didactiques

7.1. Régimes du savoir et problématiques institutionnelles

Dans le cadre théorique présenté ci-après, on distinguera cinq grands types de régime du savoir : quotidien, professionnel, savant, enseigné et culturel, marqués chacun par des traits (ou des classes de traits) spécifiques. Ces régimes apparaissent dans le cadre de formations épistémologiques dont les problématiques vis-à-vis du savoir X seront dites respectivement de bricolage, d'emploi technique, de production, d'enseignement (problématique didactique) et de structuration sociale.

7.2. Savoirs référentiels et savoirs dominants

Une institution didactique relativement à un savoir X reconnaît une ou plusieurs formations épistémologiques de référence, définissant pour elle des savoirs X référentiels. Parmi ces savoirs, le savoir de type savant X_s occupe une position dominante dans le système des références. S'il arrive qu'un savoir X_s (ou une partie de savoir pX_s) de type savant, homologue au savoir enseigné X_e (ou à une partie du savoir enseigné pX_e) n'existe pas, il y a référence imaginaire à un savoir supposé de type savant, le système des formations épistémologiques se trouve dans un état instable et tend vers un état normalisé stable soit par disparition de l'enseignement de X_e , soit par la création d'une contrepartie savante, plus ou moins intégrée au savoir savant de référence, par un processus de contre-transposition didactique.

7.3. Les contraintes externes de bonne distance

Dans le cadre d'un univers culturel donné, la légitimité sociale d'une institution didactique vis-à-vis d'un savoir X suppose que X_e entretienne une distance adéquate, qu'on nommera la bonne distance, avec chacun des savoirs de référence. En particulier, la distance avec le savoir savant de référence (et/ou le savoir professionnel de référence) ne doit pas être trop forte ; la distance avec le savoir quotidien et le savoir culturel de référence ne doit pas être trop faible. Le dérèglement de ce jeu de distances tend à être traité par le biais du processus de transposition didactique.

7.4. Savoir enseigné et savoir didactique

Étant donné une institution didactique vis-à-vis d'un savoir X , cette institution est le support d'au moins deux types de formations épistémologiques, en relation dialectique l'une avec l'autre : l'une, à problématique didactique vis-à-vis du savoir X , l'autre à problématique professionnelle vis-à-vis de l'enseignement et de l'apprentissage de X (et de chacun de ses éléments). L'entrée d'un individu dans l'institution passe par son assujettissement au contrat institutionnel correspondant, qui sera dit contrat didactique relatif à X , qui permet la mise en relation de l'individu avec le savoir X et le savoir didactique relatif à X , soit en position d'enseignant, soit en position d'enseigné, et la formation, pour cet individu – enseignant ou enseigné –, d'un rapport clivé (officiel/personnel, public/privé) à ces savoirs.

7.5. Contraintes internes : chrono- et topogénèses

Dans les sociétés occidentales modernes apparaît historiquement un savoir didactique – que l'analyse didactique « savante » montre à la fois relativement efficace et cohérent, et largement fictif – qui s'impose progressivement à l'ensemble des institutions didactiques et dont la mise en œuvre – l'emploi technique – passe par une double organisation, doublement contraignante (contraintes internes), et fondatrice du régime enseigné contemporain, résultat du croisement de deux axes structurels : l'axe chronogénétique, soit le temps didactique, à structure segmentaire, d'une part, l'axe topogénétique, lequel enregistre structurellement la reconnaissance fonctionnelle, par l'institution, des deux « places » enseignant/enseigné, d'autre part.

7.6. Institutions, systèmes, situations

Le point d'entrée de l'individu dans une institution didactique se situe au niveau des systèmes didactiques, dont l'état à un instant donné – au cours de la période d'existence du système, « l'année scolaire » –, définit une situation institutionnelle, appelée alors situation didactique.

(L'un des enjeux d'une théorie des situations didactiques est notamment de parvenir à une typologie fonctionnelle des situations.)

7.7. Formation du rapport public et institutionnalisation

La structure segmentaire du temps didactique implique que la mise en relation de l'enseigné avec le savoir X est elle-même segmentaire. L'émergence du rapport public, sa délimitation dans la diversité des rapports privés des individus, passe, pour chacun des segments de savoir, et au niveau des systèmes didactiques, par un processus de (ré)institutionnalisation des savoirs institutionnels en jeu (savoir enseigné et savoir didactique relatif à ce savoir), processus concrétisé en un type fonctionnellement déterminé (mais structurellement divers : cours, correction de devoirs, etc.) de situations didactiques, dont l'une des catégories fondamentales est celle de situation d'évaluation.

7.8. Évolutions du rapport officiel et du rapport privé

Par le processus d'institutionnalisation, le rapport privé à l'élément ou les éléments de savoir en jeu dans le segment temporel est à chaque instant refoulé dans les marges de l'institution didactique. Mais l'avancée temporelle est, en chacun de ses instants (segments), la source de réorganisations du rapport officiel au savoir, relativement aux éléments de savoir antérieurement traités. En particulier, un élément de savoir, reçu antérieurement (dans le rapport officiel) comme enjeu de l'interaction didactique, cesse, au bout d'un temps fini, d'être un tel enjeu. Le rapport officiel relatif à cet élément de savoir prend alors des formes manifestes réduites (formes identifiées à des comportements attendus du sujet) : par exemple le sujet ne sera plus alors assujéti à faire des déclarations explicites à propos de cet élément de savoir, mais seulement à le mettre en œuvre. Corrélativement, le rapport privé voit son importance accrue, tout en restant tenu à une relation de compatibilité minimale avec le rapport officiel, donc en restant soumis au contrat didactique.

7.9. Du savoir enseigné au savoir didactique

L'évolution du rapport officiel produit un changement de registre du savoir X , qui passe progressivement (dans l'avancée du temps didactique) du savoir enseigné au savoir didactique (relatif à ce savoir) : les éléments du savoir X que le rapport officiel situe comme ayant cessé d'être des enjeux de l'interaction didactique migrent du savoir enseigné au savoir didactique (lequel ne se réduit évidemment pas à ces éléments). Ils appartiennent désormais au savoir d'emploi technique, soit au savoir professionnel disponible (définissant en partie, à un moment donné, le métier d'élève et le métier d'enseignant, dont ils apparaissent alors comme les outils ou les instruments). Le processus didactique est achevé – au niveau d'un système didactique déterminé – lorsque le sous-corpus du savoir X qui était, à l'origine du temps, désigné comme enjeu de l'interaction à venir (sur la période d'existence du système) a été – aux termes du rapport officiel – entièrement versé au compte du savoir didactique.

8. Écologie du savoir et du rapport au savoir

8.1. Dialectique du savoir et du rapport au savoir

Les contraintes externes et internes pesant sur l'existence et le fonctionnement des institutions didactiques (et qui se traduisent par des lois d'existence et de fonctionnement) déterminent à la fois, pour un savoir de référence donné, quels éléments de ce savoir, et quels rapports à ces

éléments, pourront vivre au sein d'une institution didactique vis-à-vis de ce savoir : un élément de savoir ne peut vivre durablement si l'on ne peut (ou l'on ne sait) faire exister un rapport à cet élément satisfaisant les différentes contraintes imposées. En ce sens, l'écologie didactique des savoirs et des rapports aux savoirs est aussi remarquable par ce qu'elle permet que par ce qu'elle exclut.

8.2. Robustesse du rapport au savoir

On appelle robustesse du rapport au savoir la capacité de celui-ci de se transformer pour s'adapter, soit au changement interne au processus didactique décrit précédemment, soit aux changements externes, liés à l'exercice de ce rapport dans un autre cadre institutionnel, soit en tant que savoir didactique – professionnel – au sein d'une institution didactique relative à un autre savoir par exemple, soit encore dans le cadre d'une institution non didactique vis-à-vis du savoir concerné. De ce point de vue, les performances écologiques du contrat didactique – qui peut créer des conditions momentanées exceptionnelles, nullement reproductibles à l'extérieur du cadre didactique considéré – peuvent faire largement illusion. À cet égard, le passage d'un élément de savoir du statut d'enjeu au statut d'ex-enjeu de l'interaction didactique constitue une première mise à l'épreuve majeure, mais limitée, de la robustesse du rapport au savoir.