

La transposition didactique et l'avenir de l'École

Yves Chevallard
IUFM d'Aix-Marseille

Qu'est-ce que la transposition des savoirs ? Ou plutôt : pourquoi y a-t-il transposition des savoirs ? La réponse est, *a priori*, très simple : je l'explique en quelques points. Premier point : *les savoirs naissent et croissent en certains « lieux » déterminés de la société.* (La production des savoirs est une affaire complexe, qui suppose une « écologie » particulière.) Deuxième point : *les besoins sociaux font que les savoirs produits doivent vivre aussi en d'autres lieux de la société.* (La chose est peut-être plus complexe et plus obscure encore : ainsi, presque chaque objet d'usage quotidien « contient » aujourd'hui, de manière invisible à l'utilisateur, des mathématiques « cristallisées », et une foule d'autres savoirs encore.) Troisième point : *afin de pouvoir vivre « loin » de leurs lieux de production, les savoirs subissent des transformations qui les adaptent aux écologies « locales » correspondantes.* (Ainsi, les objets mathématiques que manipulent l'ingénieur, l'économiste ou le géographe doivent-ils se mettre à vivre « en association » avec d'autres objets, que le mathématicien ignore, et qui, culturellement au moins, apparaissent propres à ces domaines spécifiques de la pratique sociale.)

Le schéma précédent définit au plus large les processus sociaux de transposition. On parle à cet égard de transposition *institutionnelle* des savoirs. Car les « lieux » mentionnés plus haut sont des institutions : tel savoir, vivant en telle institution, est transposé en telle autre institution. Lorsqu'un savoir est transposé en une institution en vue d'y être *étudié*, on parle de transposition *didactique*. (L'adjectif *didactique* répond ici au substantif *étude*.) L'exemple de l'École est, en ce cas, fondamental (même s'il n'est pas unique). Car ni les mathématiques, ni la grammaire par exemple n'ont été « produites » pour des enfants. Ces savoirs vivent pourtant – plus ou moins, et plus ou moins bien – dans l'École d'aujourd'hui. Qu'ils y soient présents, qu'on les y étudie suppose une transposition, qui suppose elle-même un immense *travail transpositif*.

Pourquoi donc y a-t-il transposition de savoirs dans l'institution scolaire ? Pour répondre, il faut enrichir un peu le schéma esquissé. La « formation scolaire » – celle que l'École prétend donner, celle qu'on peut y acquérir – doit faire entrer les jeunes générations dans les *œuvres* dont la société est faite. J'appelle œuvre toute élaboration humaine qui répond à des *questions* – qui sont les *raisons d'être* de l'œuvre. Une œuvre, en ce sens élargi, n'est pas généralement le fait d'un « auteur » : la plupart des œuvres sont *anonymes*, et *ouvertes*, fruits de l'action de collectifs innombrables, recrutant dans la suite des générations. Le théâtre, la ville, la république, le cinéma, la langue française, le football, l'écriture, l'École sont, en ce sens, des œuvres. (La liste qu'il faudrait insérer ici ferait songer à la table des matières d'une encyclopédie toujours en chantier.)

Les savoirs, et aussi les institutions, sont des œuvres. Mais les savoirs sont des œuvres d'une espèce particulière : ce sont des « bottes de sept lieues » dans le parcours des institutions de la société et des œuvres qui y vivent – et qui nous permettent d'y vivre. Pour entrer dans une œuvre, pour en saisir les raisons d'être, il est bon de passer, si peu que ce soit, par des savoirs – savoirs de la langue, savoirs de la nature, savoirs de la santé, savoirs de l'École, etc.

La première grande question porte alors sur le *choix des œuvres*. Quelles œuvres, et quels savoirs, inscrire au répertoire de l'École ? Car les temps changent, et le répertoire évolue. L'art de la mémoire, ainsi, fut longtemps – en un temps pour nous culturellement très lointain – un des plus nobles savoirs. Nous n'en gardons plus même le souvenir. (La condamnation obligée de l'apprendre par cœur en est l'éclatant symptôme.) La typographie, qui vit fort bien

hors de l'École, n'y a semble-t-il jamais été admise, non plus que le droit ou la médecine (même si nous parlons maintenant d'éducation à la santé). Pendant ce temps, des œuvres naguère bien en cour s'étiolent. Le rapport que nous avons avec elles devient incertain. Ayant collectivement désappris leurs raisons d'être, nous en avons perdu le sens, et nous oublions chaque jour un peu plus les « questions » auxquelles elles étaient censées répondre. Pourquoi, en mathématiques, s'intéresse-t-on aux angles, par exemple ? Et aux triangles, dont les manuels sont encore peuplés ? Et aux fractions – mais non plus aux « rapports » ? Pourquoi, en grammaire, les adverbes et les pronoms ? La pratique « insensée » de l'œuvre se mue alors en simple rite, que nous accomplissons docilement, pour un temps encore.

Certaines œuvres sont plus *fondamentales* que d'autres. En un sens précis : elles donnent accès, ou facilitent l'accès, à *davantage* d'œuvres de la société, et à des œuvres plus *pertinentes* pour le bien de chacun et de tous. Ainsi en va-t-il aujourd'hui, sans doute, de l'écriture, clé essentielle de l'accès à beaucoup d'œuvres (mais non à toutes). Le caractère fondamental des œuvres, de même que leur pertinence, ne sont pourtant nullement des qualités intrinsèques. (Parmi les savoirs de l'écriture, par exemple, le passage de l'écriture manuelle au traitement de texte donne désormais une pertinence accrue au savoir typographique : la chose est, à cette échelle, historiquement inédite.) De là l'obligation de reprendre régulièrement, à nouveaux frais, la grande question du choix des œuvres. Sauf à laisser les choses se faire, au gré des modes intéressées, ou des nostalgies qui inspirent le retour irréflecti aux œuvres d'hier ou d'avant-hier. (La calligraphie, par exemple : pourquoi pas ? Mais aussi, pourquoi ?)

Le choix des savoirs à étudier est ainsi le premier moment du processus de transposition scolaire. Choix primordial, qui scelle pour un temps le destin du « pacte national d'instruction », sans lequel il n'est point d'École. (L'apprentissage est un fait collectif : pour apprendre, j'ai besoin que les autres apprennent aussi, et, par cela, m'autorisent à apprendre.) Or nous vivons encore sur des choix formulés, au XVIII^e siècle, *contre* des choix plus anciens, que d'aucuns regardent alors comme obsolètes : voir l'article *Collège* que D'Alembert écrit pour l'*Encyclopédie*.

Quels savoirs, donc, fera-t-on vivre à l'École ? Ceux d'hier ? Mais il nous faut alors, de toute urgence, retrouver leurs raisons d'être, afin qu'ils retrouvent l'évidence et la vigueur des commencements. Car, du rite que l'on ne comprend plus qu'à demi, on passe vite à la mise en transparence, puis au bannissement pur et simple : ces savoirs sont aujourd'hui attaqués à demi-mot, obliquement – mais parfois aussi, désormais, ouvertement. Cherchera-t-on alors à nourrir les jeunes générations à de nouvelles sources ? Il faut y songer. Le dossier du droit, celui de la médecine ou des sciences « anthropologiques », celui même de la « médiologie » – la science des médias – peuvent ainsi être plaidés, sous l'angle de la pertinence, sinon exactement du fondamental : simples exemples encore.

Ce qui importe par-dessus tout, c'est de ne pas hypothéquer un choix collectif vital par ignorance de la transposition didactique – de ses difficultés, mais aussi de sa *puissance créatrice*. Telle est aujourd'hui la question *décisive*, où le combat pour l'École se gagne ou se perd. La médecine ni le droit, dira-t-on ainsi, ne sauraient être enseignés à des enfants : ces savoirs ne sont pas faits pour eux, on ose à peine y penser ! Certes. Mais il en va de même des mathématiques, de la géographie, des arts plastiques – bref, de tout ce qui s'enseigne encore aujourd'hui. Ou plutôt : il en *allait* de même, avant que, collectivement, on ne se mette au travail.

Il y a la création des savoirs, qui est, presque toujours, l'affaire de quelques-uns. Et il y a la transposition des savoirs, qui est l'affaire d'une société, et qui n'est pas simple transfert – comme l'on fait de marchandises –, mais, chaque fois, *recréation*. L'*aggiornamento* de l'École appelle ainsi une formidable mobilisation des énergies et des compétences – celles des

maîtres, des politiques, des « savants », des didacticiens, celles, enfin, des *gens*, réunis ensemble par ce mot d'ordre essentiel : *Des savoirs pour l'École*.

BIBLIOGRAPHIE. – *Sur la production des savoirs scientifiques* : B. Latour, *La science en action*, Gallimard, 1995. *Sur la transposition des savoirs* : Y. Chevallard, *La transposition didactique*, La Pensée sauvage, Grenoble, 1991 ; G. Arzac *et al.*, *La transposition didactique à l'épreuve*, La Pensée sauvage, Grenoble, 1994 ; G. Arzac *et al.*, *Différents types de savoirs et leur articulation*, La Pensée sauvage, Grenoble, 1995. *Sur le choix des œuvres et des savoirs* : Y. Chevallard *et al.*, *Estudiar matemáticas*, ICE/Horsori, Barcelone (à paraître).