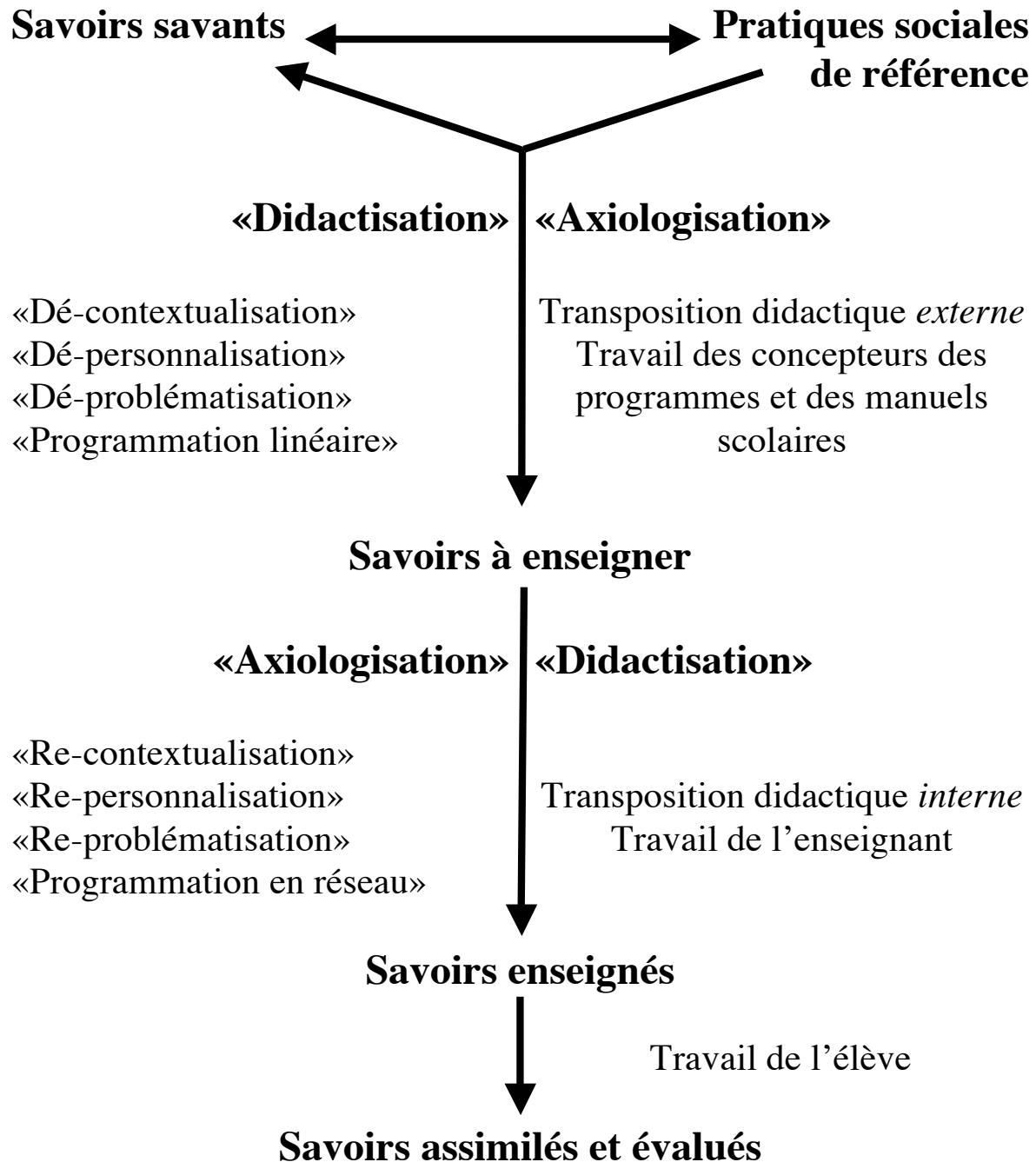


La transposition didactique

(d'après Michel Develay, *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF, 1992, pp. 15-29, et Robert Martineau, «Le programme : un enjeu pédagogique», dans *Vie pédagogique* n°110, 1999, p. 26)



- Un constat : l'arrivée périodique de nouveaux savoirs dans le système d'enseignement. Chevallard pose alors deux questions qui sont au départ de sa démarche : d'où viennent ces nouveaux savoirs et comment sont-ils arrivés à s'inscrire dans le système d'enseignement ?



- Chevallard déduit de ces questions l'existence d'un lien entre le savoir enseigné et le savoir qui lui sert de caution épistémologique au regard de la société (i.e. 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).
(La **transposition didactique** : le travail d'adaptation, de transformation du savoir savant en objet d'enseignement)
(La **noosphère** : espace où l'on construit les savoirs à enseigner en rédigeant programmes et manuels)
- Toute la question est de trouver un équilibre où les savoirs enseignés sont, pour rester légitimes d'une part, suffisamment proches des savoirs savants qui évoluent sans cesse, tout en demeurant compréhensibles pour les usagers de l'école ; pour rester nécessaires d'autre part, les savoirs enseignés doivent être suffisamment éloignés des savoirs communs, tout en gardant une signification claire auprès des parents.
- J.-L. Martinand complète la théorie de Chevallard en insistant sur le fait que les savoirs savants ne sont pas les seuls à servir de base pour l'élaboration des savoirs à enseigner, il faut également prendre en compte les pratiques sociales de références.

Critiques du schéma traditionnel de la transposition didactique pour la didactique de l'histoire :

- a. L'histoire savante n'est pas si facile à définir et à délimiter !
 - Tous ceux qui apportent une réflexion historique d'importance ne font pas forcément partie de la communauté scientifique universitaire.
 - L'histoire savante ne forme pas un ensemble cohérent et unanime (cf. l'historiographie).
- b. Existe-t-il réellement une pratique sociale de référence en histoire ?

En mettant de côté la pratique des historiens, soit l'histoire sert à tout et la référence devient infinie, soit on ne peut considérer que son seul enseignement comme pratique de référence !
- c. Le savoir scolaire dépend non seulement des savoirs savants et des programmes officiels, mais aussi :
 - Des contraintes institutionnelles (horaires, examens, direction d'établissement, ...),
 - De la tradition scolaire (puisque l'histoire servirait à consolider une certaine conscience sociale),
 - Des manuels à disposition (≠ savoir savant),
 - Des rapports que le professeur entretient avec le passé (héritage, réponses aux interrogations du présent, temporalité ouverte vers l'avenir).
 - Le savoir historique peut être médiatisé par différents autres canaux dont il faut également tenir compte : presse, famille, romans, télévision, cinéma, BD,...

L'histoire scolaire peut donc elle-même être une autoréférence pour sa construction, notamment grâce à la créativité du milieu scolaire.

Les écarts entre le savoir savant et le savoir scolaire dont il faut avoir conscience :

- a. Des finalités différentes (recherche de la vérité historique / dispenser une culture – PEV et autres finalités de l'enseignement de l'histoire)
- b. Des conditions d'élaboration et d'énonciation différentes (le « je » de l'historien qui pose ses questions / le « il » du savoir enseigné réifié qui présente les résultats de la recherche historique)

- c. Recours différent à la notion de problématique (pour formuler des hypothèses de recherche / pour construire des situations-problème)
- d. L'usage différent du document

Il n'y a pas de hiérarchie entre le savoir scolaire et le savoir savant. Le premier n'est pas une simplification du second, mais une véritable reconstruction à d'autres fins.

Le professeur d'histoire est à la charnière des deux savoirs. Il doit tenir les deux bouts de la chaîne. Deux dérives sont pourtant toujours possibles :

- méconnaître totalement le savoir savant,
- le transfert sans recomposition de l'histoire de l'Université au collège et au gymnase.

Bibliographie

- Allieu Nicole, « De l'histoire des chercheurs à l'histoire scolaire », dans Develay Michel (sous la dir.), *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1995, pp. 123-161.
- Astolfi Jean-Pierre (et al.), *Mots-clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographies*, Paris - Bruxelles, De Boeck Université, 1997, pp. 131-136 ; 177-187.
- Astolfi Jean-Pierre, Develay Michel, *La didactique des sciences*, Paris, PUF, coll. Que sais-je, n° 2448, 1989 (1ère éd.), 2002 (6ème éd.), pp. 41-55.
- Audigier François, «Savoirs enseignés - savoirs savants. Autour de la problématique du colloque», dans *Troisième rencontre nationale sur la didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales. Actes du colloque. Savoirs enseignés - savoirs savants*, Paris, INRP, 1988, pp. 13-15 ; 55-69.
- Bordet David, «Transposition didactique : une tentative d'éclaircissement», dans *DEES* n° 110, décembre 1997, pp. 45-52.
- Chevallard Yves, *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage, 1985.
- Develay Michel, *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF, 1992.
- Le Pellec Jacqueline, Marcos Alvarez Violette, *Enseigner l'histoire : un métier qui s'apprend*, Paris, Hachette éducation, 1991, pp. 39-62.
- Tardy Michel, «La transposition didactique», dans Houssaye Jean (sous la dir. de), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF éditeur, 1993 (1ère éd.), 2002 (5^{ème} éd.), pp. 51-60.