

LA BOÎTE À OUTILS  
DES PROFESSEUR·ES

**JE CONSTRUIS  
MES CONTENUS  
D'ENSEIGNEMENT**  
1<sup>er</sup> degré

Yann Vacher

*Avec la collaboration de :*  
Emmanuelle Canarelli  
Magali Delobette  
Thomas Voisin

DUNOD

Mise en page : Belle Page

**NOUS NOUS ENGAGEONS EN FAVEUR DE L'ENVIRONNEMENT :**



Nos livres sont imprimés sur des papiers certifiés pour réduire notre impact sur l'environnement.



Le format de nos ouvrages est pensé afin d'optimiser l'utilisation du papier.



Depuis plus de 30 ans, nous imprimons 70 % de nos livres en France et 25 % en Europe et nous mettons tout en œuvre pour augmenter cet engagement auprès des imprimeurs français.



Nous limitons l'utilisation du plastique sur nos ouvrages (film sur les couvertures et les livres).

© Dunod, 2024  
11 rue Paul Bert, 92240 Malakoff

[www.dunod.com](http://www.dunod.com)

ISBN 978-2-10-085600-8

# Avant-propos

Cet ouvrage correspond à la mise en forme d'un outil initialement conçu pour des étudiants et des stagiaires inscrits dans les formations et préparations aux métiers de l'enseignement. Après plusieurs années d'usage, les retours quant à la fonctionnalité de la proposition nous ont poussés à formaliser son contenu dans un livre. Vous trouverez dans les pages qui suivent neuf processus susceptibles de vous aider dans la construction de contenus d'enseignement.

La singularité de l'approche, que nous détaillerons dans l'introduction de l'ouvrage, n'est pas sans constituer une petite prise de risque. Cette dernière est d'autant plus importante que les éléments présentés ne sont pas le produit de mes recherches qui portent sur la professionnalisation et la réflexivité des enseignants (Vacher 2015-2022). Le contenu proposé est une production professionnelle à visée formative. Son contenu a été validé à l'épreuve du temps et du terrain mais pas dans le cadre d'une recherche systématique sur sa conception et son efficacité. Une prise de risque aussi car la vision disciplinaire, qui est largement majoritaire dans le champ de la didactique, est assez critique quant aux projets envisageant une approche transversale des processus qui le compose.

Pour ancrer notre travail dans la « réalité de l'enseignement » et répondre aux « besoins du terrain », nous avons eu le souci de valider le contenu du livre auprès de professionnels et d'étudiants en formation. Deux processus ont ainsi été mis en place :

- D'une part, il s'est agi de soumettre à des enseignants expérimentés les propositions pratiques du livre. De cet échange est née une perspective de collaboration. Une partie des exemples présentés dans cet ouvrage est le produit de cette coopération. Des professionnels en activité en établissement scolaire du premier degré ont ainsi joué le jeu de relire et/ou co-concevoir des outils, certains ont aussi expérimenté les propositions contenues dans l'ouvrage. Chacun d'eux est mentionné dans les différents chapitres qui suivent, au gré de leur participation à l'écriture.
- D'autre part, nous avons soumis ces différentes productions à des étudiants et stagiaires en formation initiale. Leurs commentaires, leurs questions de clarification et parfois leurs suggestions ont alimenté la finalisation des propositions.

Ce long travail d'échange a conduit, nous l'espérons, à faire que l'ouvrage que vous avez entre les mains soit un véritable outil d'accompagnement de vos pratiques professionnelles tout autant que de prise de conscience de vos « agirs ». Ce livre est aussi une invitation à la réflexion sur d'autres façons de faire. En ce sens, le présent ouvrage s'inscrit dans l'esprit d'un précédent livre paru en 2018 : *Diversifier ses pratiques d'enseignement*. Bonne lecture.

# Sommaire

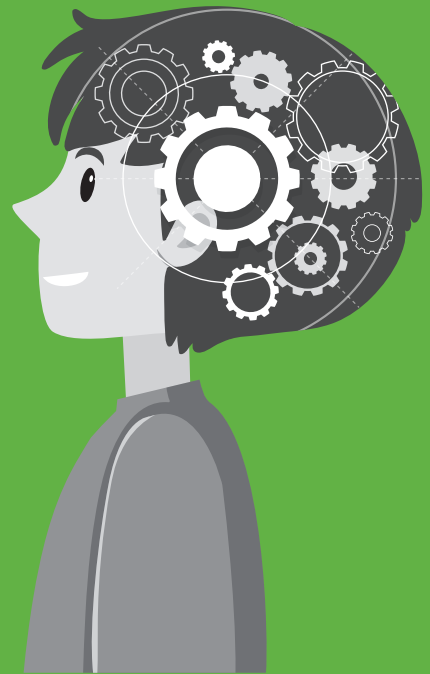
Avant-propos.....	3
<b>Dossier 1</b> Construire des contenus... De quoi parle-t-on ? .....	6
<b>Chapitre 1</b> Construire des contenus pour que les élèves apprennent... Tout un projet ! .....	9
<b>Chapitre 2</b> La transposition didactique... Construire des contenus d'enseignement.....	14
<b>Chapitre 3</b> Construire des contenus d'enseignement... Quels objets, quand et comment ? .....	18
<b>Dossier 2</b> Neuf processus pour concevoir ses contenus .....	22
<b>Outil 1 Sélectionner</b> .....	24
<b>Exemple</b> Choisir des albums de jeunesse en cycle 1 .....	28
<b>Exemple</b> Sélectionner des contenus pour aborder la différence et les discriminations en CE1 (cycle 2) .....	30
<b>Outil 2 Articuler</b> .....	32
<b>Exemple</b> Concevoir une progression à propos de la notion d'aire en cycle 3 .....	36
<b>Exemple</b> Concevoir une progression en cycle 2 .....	39
<b>Exemple</b> Aller de l'addition à la multiplication en cycle 2 .....	41
<b>Outil 3 Illustrer</b> .....	44
<b>Exemple</b> Décomposer les fractions supérieures à 1 en CM1 (cycle 3) .....	47
<b>Exemple</b> Construire le son des lettres en cycle 1 .....	50
<b>Outil 4 Comparer</b> .....	52
<b>Exemple</b> Connaître et reconnaître un fruit en grande section (cycle 1) .....	56
<b>Exemple</b> Identifier des traits de caractère et d'action dans la littérature jeunesse en cycle 3 .....	59
<b>Outil 5 Différencier</b> .....	62
<b>Exemple</b> Comprendre ce qu'est un fruit à partir de ses différences en grande section (cycle 1).....	66
<b>Exemple</b> Découvrir les notions de perspective et de profondeur en CM1 (arts plastiques, cycle 3).....	69
<b>Outil 6 Expérimenter</b> .....	72
<b>Exemple</b> Travailler sur les différents types d'éruptions volcaniques en CM2 (cycle 3).....	76
<b>Exemple</b> Aborder la notion de grandeur en moyenne section (cycle 1) .....	78
<b>Outil 7 Simplifier/complexifier</b> .....	80
<b>Exemple</b> Apprendre du vocabulaire en langue étrangère en cycle 3.....	83
<b>Exemple</b> Faire varier le niveau de complexité pour exercer son esprit critique en sciences en cycle 3 .....	86

<b>Outil 8 Varier/reformuler</b> .....	90
<b>Exemple</b> Construire le concept d'habitat et sa diversité par une approche historique et géographique en cycle 3 (Les représentations du monde) .....	94
<b>Exemple</b> Le mélange des couleurs en cycle 1 (arts plastiques) .....	96
<b>Outil 9 Transformer</b> .....	98
<b>Exemple</b> Le participe passé et l'auxiliaire « avoir » en CM2 (cycle 3) .....	101
Conclusion .....	103
Table des exemples par niveau de scolarité .....	104
Table des exemples par domaine ou matière d'enseignement .....	106
Bibliographie .....	108
Remerciements .....	110
Fiches « idées » .....	111

# 1

# CONSTRUIRE DES CONTENUS... DE QUOI PARLE-T-ON ?

-  **Contenus à enseigner**
-  **Stratégies d'apprentissage**
-  **Construction des savoirs**
-  **Outils / Processus**
-  **Temporalité d'usage**
-  **Enjeux motivationnels**
-  **Usages et combinaisons**



## Philosophie générale de l'ouvrage

Le présent ouvrage s'inscrit dans la philosophie qui a présidé à l'écriture d'un précédent livre de cette même collection : *Diversifier ses pratiques d'enseignement*. Nous y évoquions des propos qui précisaient notre vision. Ils sont toujours d'actualité.

« La démarche adoptée et les principes proposés dans **cet ouvrage ne sont pas neutres**, ils s'inscrivent dans **une vision humaniste de l'éducation** et une approche socio-constructiviste de **l'apprentissage**. L'élève y est un sujet responsable, acteur de son développement, porteur d'une histoire, d'apprentissages, d'affects, de questionnements et de possibles. Dans ce cheminement individuel et collectif au cœur des dispositifs éducatifs et de formation, l'autre joue un rôle essentiel [...], il endosse de multiples rôles et provoque des situations qui favorisent l'intégration et l'émancipation ».

L'approche pédagogique proposée dans ce précédent livre est aujourd'hui complétée par le versant didactique de la démarche : nous avons à l'époque regardé l'emballage, c'est désormais à son contenu que l'on s'intéresse !

Sur la forme, et dans la continuité de l'esprit de l'ouvrage de 2018, notre écrit est une invitation à la créativité. À cette fin, le lecteur trouvera à la fin de ce livre des fiches pour noter toutes les idées qui surviendraient à la lecture des outils et exemples proposés.

Précisons, avant de nous lancer, que les trois premiers courts chapitres de l'ouvrage constituent une grille « théorique » qui étayent les outils présentés dans la seconde partie. La lecture de ces chapitres n'est donc pas un préalable obligatoire et notamment pour les lecteurs les plus frileux quant à la théorisation et aux concepts parfois abscons des sciences de l'éducation... Ils pourront cependant revenir à ces éléments théoriques après avoir « picoré » parmi les outils et illustrations de la seconde partie.

### ✂ *Les chapitres*

- 1 Construire des contenus pour que les élèves apprennent... Tout un projet !.....9
- 2 La transposition didactique...  
Construire des contenus d'enseignement .....14
- 3 Construire des contenus d'enseignement...  
Quels objets, quand et comment ?..... 18





# Construire des contenus pour que les élèves apprennent... Tout un projet !

## Des outils au service des enseignant(e)s

Dans une perspective éducative d'émancipation et d'intégration, chaque contenu d'apprentissage résonne comme une ressource susceptible de favoriser le pouvoir d'agir des élèves. Se préoccuper de ces contenus est donc un élément essentiel, au cœur du processus éducatif. **Mais quels sont les outils dont disposent les enseignants pour construire leurs contenus d'enseignement ?** Le champ de la didactique offre depuis plus de 30 ans un ensemble de ressources pour étayer cette construction. Le présent ouvrage propose une approche inédite quant à ces processus et dont la singularité réside dans sa logique transdisciplinaire (particulièrement pertinente dans l'enseignement primaire). Vous aurez l'occasion de découvrir **neuf outils** (présentés de façon générale dans le chapitre 3 puis détaillés dans la seconde partie). Chacun d'eux présente une façon de concevoir ses contenus d'enseignement afin de viser la réussite la plus large des élèves.

Notre objectif est bien de favoriser la créativité des enseignant(e)s et viser ainsi une plus grande efficacité des interventions accompagnée d'un plaisir accru d'enseigner. Chaque contenu d'enseignement conçu par le/la professeur est un objet potentiel d'apprentissage. En multipliant leur forme, on multiplie les portes d'entrée vers la construction de connaissances/savoirs, de capacités et d'attitudes et *in fine* de compétences. Concevoir une palette riche de contenus c'est donc offrir plus de chances aux élèves d'accrocher les wagons de la motivation et de la compréhension et finalement de l'apprentissage et de l'éducation.

## Contexte de création des outils proposés

Les publications relatives à la didactique et la conception des contenus d'enseignement sont très nombreuses. Elles possèdent deux caractéristiques principales : la première est d'être largement ancrées dans le champ d'une discipline d'enseignement et la seconde est de proposer souvent un niveau d'abstraction et de terminologique complexe, en particulier lorsqu'il s'agit de productions de recherche. Cette double caractéristique nous a conduit à imaginer des outils pour rendre accessible certaines composantes de « la didactique » aux étudiants et stagiaires de masters en formation et préparation aux métiers de l'enseignement. Par un effet miroir intéressant, l'enjeu était donc de produire un travail de didactisation... des processus de transposition didactique !

Cette démarche a été accentuée du fait des particularités de notre public. Les étudiants et stagiaires présentaient en effet les caractéristiques les plus fréquentes des enseignants débutants, à savoir une faible expérience didactique et souvent une inégalité d'expérience pédagogique. Leur relation à la didactique (stratégie et méthodologie) se traduisait souvent, face à l'incertitude et la nouveauté de la situation de stage, par une importante demande de contenus préétablis, voir « passe-partout ». Perez-Roux et Laneelle (2015) mettent en lumière que la ressource prioritaire qu'ils utilisent est d'ordre documentaire. Les manuels ou le téléchargement de documents sur des sites en lien avec l'enseignement constituent une ressource jugée comme fonctionnelle et économique. Dans notre expérience nous constatons que ce phénomène est accentué au premier degré du fait du caractère

## Construire des contenus pour que les élèves apprennent... Tout un projet !

multidisciplinaire de l'enseignement. Les étudiant(e)s et stagiaires du premier degré ont en général une formation initiale dans un champ disciplinaire spécifique et se sentent dépourvus dans les autres domaines d'enseignement. Les contenus « passe-partout » qu'ils cherchent et utilisent sont très généraux et partiellement décontextualisés. Ils peuvent être ceux qui sont déclinés dans les programmes des disciplines (sous forme de connaissances, capacités et attitudes par exemple) ou encore intégrés à des tâches proposées dans les manuels scolaires ou sur les sites internet proposant des préparations de séances.

D'autre part, nous nous sommes rendu compte que les enseignant(e)s chevronné(e)s n'avaient que très rarement des cadres conscients pour penser la conception de leurs contenus. Avec l'expérience, beaucoup d'entre eux mobilisent des stratégies non conscientisées, et de moins en moins formalisées à l'écrit, pour produire leurs contenus d'enseignement. La plupart du temps, c'est la déclinaison d'activités qui est au cœur des préparations. Les contenus d'enseignement y sont le plus souvent implicitement nichés. Pourtant, dans leurs pratiques, ils utilisent des stratégies pour faciliter l'accès des élèves aux savoirs. Nos observations nous ont permis de mettre en lumière quelques-unes d'entre elles et qui ont inspiré les outils proposés dans l'ouvrage. Face à la réalité de la classe, chaque professionnel est amené à bricoler ses contenus, à adapter ce qui avait été prévu : le plus souvent de façon reproductive pour les « débutants » (Perez-Roux et Laneelle, 2015) ou de façon peu formalisé/improvisé pour les « expérimentés ».

**Étayer ce « bricolage » des contenus d'enseignement est l'enjeu principal de cet ouvrage et ce, tout autant lors des phases de préparation qu'au cours de la régulation**

**en séance. Pour cela nous présenterons neuf processus/outils utilisables pour penser et concevoir les contenus d'enseignement.**

### Construire des contenus d'enseignement : une composante au cœur de l'intervention professionnelle

La conception de contenus d'enseignement revêt, nous l'avons dit, un caractère fondamental dans l'action d'enseigner. Il s'agit de l'acte qui tente de cibler ce qui est à la fois objet et sujet de l'apprentissage. « Objet » car c'est par la rencontre avec le contenu d'enseignement que l'élève va se transformer, « Sujet » car c'est ce qui matérialise concrètement les objectifs d'enseignements. Ainsi, dans une logique curriculaire ou de programme, le contenu d'enseignement est l'ultime déclinaison par le professeur de « **ce qui doit être et est enseigné** ». Le contenu est donc de façon concomitante ce qui est visé et ce qui provoque la transformation de l'élève, fin et moyen de l'intervention. Nous reviendrons dans la partie 2 sur la démarche globale de transposition didactique qui sous-tend ces processus. En concevant des contenus d'enseignement, l'enseignant(e) place au cœur de son intervention le couple enseignement-apprentissage. C'est bien la dynamique qui unit ces deux pôles qui constitue à la fois la complexité de l'acte d'enseignement tout autant que son espace d'efficacité. Agir en tant que professeur(e) consiste ainsi en une médiation entre les différentes formes de savoirs et l'apprenant. À chaque étape, ils/elles tentent de réduire la distance entre contenu d'enseignement et contenu d'apprentissage. En ce sens, la formalisation des contenus d'enseignements, et des activités qui les font vivre

(voir dossier 3 dans Vacher 2018), est la porte d'entrée vers la construction par l'élève des contenus d'apprentissage. On précisera ici que la conception de contenus d'enseignement ne s'inscrit pas forcément dans une logique descendante de transmission. Par exemple, le choix des activités ou des formats sociaux permettra de sortir de cette logique unidirectionnelle (Vacher 2018). Ainsi, La proposition d'activités de découverte, de coopération, d'exploration et de créativité ouvre des opportunités pour qu'émerge de l'inédit, c'est-à-dire des contenus d'apprentissage non prévus en tant que contenu d'enseignement par le/la professeur(e). On notera que si les apprentissages informels et autodidactes existent, l'enseignant(e) a pour mission de tenter d'optimiser, dans un cadre institué, les chances d'apprentissage et favoriser ainsi l'éducation qui en découle. Pour cela il conçoit à la fois les contenus mais aussi et surtout les activités susceptibles de favoriser la rencontre entre ces contenus d'enseignement et les élèves.

Cependant, si le travail didactique de construction de contenus d'enseignement, en amont ou lors de l'interaction avec les élèves, est central, il nous faut préciser que ce travail ne produit pas mécaniquement du sens et de l'intérêt pour l'apprenant. **Un contenu n'est pas significatif ou intéressant « dans l'absolu »**. Sa contextualisation dans une activité, dans une progression, sa complémentarité avec d'autres éléments d'enseignement et son statut de « maillon final » de la chaîne des objectifs participent à la création du sens mais n'en sont qu'une partie des éléments essentiels. Dit autrement, **le travail de conception et de régulation des contenus ne peut se suffire à lui-même et ne garantit aucunement l'apprentissage**. La création du sens et de l'intérêt se fonde sur d'autres piliers que celui du contenu qui n'en est potentiellement qu'une

expression finale. **Le contrat didactique est un élément essentiel de la création du sens. En fixant les enjeux du couple enseignement-apprentissage, il donne la possibilité à l'apprenant d'accéder au sens**. Mais ce contrat seul ne peut pas non plus être décisif. L'ancrage des contenus dans un usage concret, dans une perspective de développement personnel ou d'accès à une culture ne dépend pas directement des contenus d'enseignement, mais participe prioritairement à la création du sens et au déclenchement de l'intérêt pour les contenus et activités. Prenons un exemple concret, un(e) enseignant(e) produit des contenus différenciés et adaptés aux caractéristiques cognitives et conatives de ses élèves. Une partie d'entre eux n'a cependant pas de représentations des usages qu'ils pourraient faire de ces contenus. Ce défaut de projection de l'utilité les renvoie à des représentations fausses de ce qui est attendu. Le travail d'explicitation réalisé dans la phase de contractualisation peut permettre de réduire l'incompréhension. Pourtant, bien que les élèves puissent avoir finalement compris le sens, il est possible qu'ils ne voient pas d'intérêt et qu'en conséquence ils ne développent pas de motivation pour l'apprentissage.

**Le travail didactique (le contenu) est donc fondamentalement indissociable des dimensions éducative (les visées) et pédagogique (l'emballage) qui se composent des aspects relationnels, motivationnels et logistiques**. Le sens des apprentissages, l'engagement des élèves ou encore la gestion logistique de l'enseignement se constituent en maillage serré au cœur duquel le travail de transposition didactique trouve une place essentielle mais en interdépendance. Nous définirons dans le point suivant, quelques enjeux de la construction des contenus d'enseignement qui sont relatifs à cette place.

## Des enjeux variés pour la construction des contenus d'enseignement

Concevoir des contenus d'enseignement répond à plusieurs enjeux qui sont tous unis par l'objectif d'apprentissage des élèves, au service des visées éducatives. Ces objectifs sont de deux ordres : didactique et motivationnel. Nous distinguerons quatre sous-composantes dans l'ordre didactique. L'ensemble de ces éléments constituera un guide pour la lecture des enjeux de l'usage des outils de l'ouvrage :

### Un enjeu prioritaire de l'enseignement : l'accès au savoir

L'enjeu de construction d'un savoir accessible est la pierre centrale du travail didactique. Favoriser l'apprentissage passe par la conception de contenus qui soient accessibles, c'est-à-dire « au plus proche » des caractéristiques des élèves, de leur besoin et capacité. On parlera de **décalage optimal** (Allal, 1979) pour caractériser cette adéquation d'un contenu ou d'une tâche au potentiel des élèves. Dans les outils que nous présentons dans la suite de l'ouvrage, nous coderons ces éléments d'accès au savoir par le sigle **AS**. Souvent cette recherche d'accessibilité est envisagée de façon générale pour une classe. La différenciation vient en affiner le processus.

### Accéder au sens

Au-delà de l'apprentissage des contenus en tant que tel, le travail didactique est susceptible de faire apparaître le sens général d'un contenu. **L'enjeu n'est alors plus l'apprentissage de l'objet pour lui-même mais l'accès au sens qu'il permet.** Ce sens peut se décliner au travers de la mise en lien entre différents contenus tout autant que par l'ancrage

dans le quotidien et les usages concrets possibles des contenus. On affectera le code **S** pour ces éléments relatifs au sens.

### Différencier pour prendre en compte les spécificités des apprenants

La différenciation est au cœur même de la définition du travail didactique puisque son enjeu général est l'adaptation des contenus aux caractéristiques des élèves. Ce travail est « accentué » lors de sa déclinaison en vue de **prendre en compte des sensibilités ou mode cognitif d'apprentissage ou encore des publics à besoins particuliers.** On pense ici aux élèves présentant des troubles dys ou à la possibilité de proposer différentes formes de contenus en vue de mobiliser les intelligences multiples des élèves (Gardner, 2012). Dans les différentes parties de l'ouvrage nous proposons le sigle **D** pour identifier l'enjeu de différenciation. La pertinence de ces théories (psychologie différentielle) est cependant discutée et la différenciation didactique peut s'envisager sous d'autres aspects (obstacles épistémologiques, apprentissages multi-épisodes ou champ conceptuel, Astolfi, 2020) plus en lien avec la nature même des problèmes qui composent le contenu.

### Accéder au savoir : un enjeu d'apprentissage

Lors de la mise en activité des élèves autour de contenus d'enseignement identifiés, d'autres apprentissages peuvent être en jeu. Ces derniers ne portent plus sur ce qui est au cœur de la situation ou tâche mais sur le processus d'apprentissage en lui-même. Dans les textes officiels, ces contenus sont liés à « l'apprendre à apprendre » et aux outils et contenus en lien avec ces processus. **En d'autres termes, les contenus d'enseignement sont relatifs aux stratégies d'apprentissage et non aux objets**

**appris.** Ainsi, à propos de la réalisation d'une activité, un élève apprendra non seulement les contenus visés par l'enseignant mais développera aussi des processus en lien avec l'apprentissage en cours (effort, ressources mobilisées, stratégies de résolution, processus coopératif, itération du problème, etc.). On parlera tout au long de l'ouvrage d'enjeux didactiques secondaires sous le sigle **DS**.

Nous venons de voir les quatre types d'enjeux didactiques qui pouvaient être envisagés, la question motivationnelle vient compléter cette série d'enjeux.

### Motivation

Un contenu d'enseignement peut, du fait de sa forme ou de son objet, constituer une source de motivation pour les élèves. Si la nature des activités est en général le facteur déclencheur de l'engagement, **le contenu lui-même est susceptible de motiver l'élève à entrer dans l'apprentissage.** Le travail de conception revêt donc aussi un intérêt qui

n'est pas en lien direct avec l'accessibilité du savoir mais qui le favorise indirectement. On codera **M** les enjeux motivationnels qui peuvent se développer à partir de la proposition de contenus d'enseignement.

Avant de passer à la présentation de nos outils, nous précisons rapidement au cours du chapitre 2 les concepts relatifs à la transposition didactique. Ce court détour vise à proposer un petit outillage théorique pour ceux qui sont intéressés par la compréhension du champ et de ses actualités. En ce sens, sa lecture n'est pas nécessaire et le lecteur, qui est plus « en attente » de propositions pratiques, peut sauter directement au chapitre suivant. Ce dernier, le chapitre 3, est en effet consacré à la présentation de la logique de construction et d'usage des 9 processus/outils qui seront ensuite détaillés dans la seconde partie de l'ouvrage. Ce chapitre se termine par un minimode d'emploi de la partie dédiée aux outils.

## La transposition didactique... Construire des contenus d'enseignement

### Définition générale de la transposition didactique

La définition du champ de la didactique est, depuis une quarantaine d'années, un objet de recherche et de production scientifique et professionnelle important. La différenciation d'avec le champ de la pédagogie a permis dans un premier temps de spécifier les objets de la didactique : celui des contenus d'enseignement conçus, proposés et régulés lors de l'interaction didactique (Verret, 1975). L'apparition au cours des années quatre-vingt des triangles pédagogique et didactique comportant un axe « élève-savoir », un axe « professeur-savoir » et un troisième axe « élève-professeur » (Houssaye 1988 ; Chevallard, 1985) a permis de modéliser les composantes de l'intervention d'enseignement et d'identifier en leur sein les questions didactiques sur l'axe « professeur-savoir ». Mais lorsque Chevallard précise que **la didactique est une science de la diffusion de savoirs ou de pratiques dans un groupe humain**, l'auteur ouvre deux perspectives : d'une part, celle d'intégrer à la réflexion didactique la question des caractéristiques de l'apprenant(e) (Chevallard, 2003), et, d'autre part, de penser la didactique en termes d'action conjointe des professeurs et des élèves (Sensevy, 2011). L'axe « professeur-savoir » qui est au cœur de la didactique est donc structurellement lié au sommet « opposé » à savoir l'apprenant(e) et ses caractéristiques et donc à l'axe « élève-savoir ». Mais si la notion de « groupe humain » associée à celle de « diffusion », que l'on retrouve dans la formule de Chevallard, renvoie aux caractéristiques singulières de l'apprenant(e), elle renvoie aussi à la culture qui se transmet dans un groupe. Cette dimension

culturelle et anthropologique apparaît dans de nombreuses modélisations du processus de transposition didactique à travers sa première étape (Chevallard, 1985 ; Martinand, 1985 ; Develay, 1992 ; Perrenoud, 1998). Dans ces modèles, l'entrée dans la chaîne didactique (processus de transposition) démarre effectivement par la sélection de contenus extérieurs à l'institution qui les transmet (l'école dans notre contexte). Chez Chevallard (1985), il s'agit d'un savoir « savant », ou « expert » chez Joshua (1996), auquel Martinand ajoute les pratiques sociales de référence (1986). Cet ensemble de contenus constitue un potentiel que l'institution, ou ses acteurs, doit dans un premier temps sélectionner pour constituer des programmes d'enseignement. Perrenoud qualifie cette composante programmatique de curriculum formel ou prescrit (Perrenoud, 1994). Chevallard désigne pour sa part ce premier processus comme celui de la transposition externe car faisant pénétrer dans l'institution des savoirs et des pratiques extérieurs à elle (Chevallard, 1985). Les étapes suivantes de la transposition sont celles de la transposition interne et se caractérisent par la poursuite du travail de transformation des savoirs et pratiques en vue de leur enseignement réel. Ainsi alors que « *le curriculum formel est une image de la culture digne d'être transmise, [...] le curriculum réel est un ensemble d'expériences, de tâches, d'activités qui engendrent ou sont censées engendrer des apprentissages* » (Perrenoud, 1984, p. 237). Dans son article de 1998, Perrenoud précise la complexité de cette étape, notamment en étudiant les déterminants des processus lorsqu'il ne s'agit plus seulement de savoirs savants mais aussi de pratiques. Il identifie ainsi la nécessité de procéder à des étapes

complémentaires de transposition que nous résumerons ainsi en trois phases :

- l'identification des compétences dans les pratiques ;
- l'étude des ressources mobilisées pour exprimer la compétence ;
- la conception d'un curriculum correspondant aux contenus relatifs à ces ressources.

Cet enrichissement de la conception **du passage de l'étape des savoirs à enseigner à celui des savoirs enseignés** a permis d'élargir l'étude des catégories de savoirs entrant dans la chaîne didactique. Perrenoud poursuit la réflexion en se demandant si pour la catégorie des contenus pratiques liés à la mise en action, le terme de transposition est encore adapté. Se livrant à l'analyse des travaux en formation d'adultes et dont les curricula sont très souvent orientés par des référentiels de compétences et non de savoirs, il affirme « *on peut donc, à bon droit, se demander s'il faut élargir la notion de transposition didactique ou au contraire la réserver au parcours des savoirs. Dans l'hypothèse la plus restrictive, on gagne en cohérence conceptuelle, mais on entretient un clivage entre ceux qui étudient la transposition des savoirs dans une logique d'enseignement et ceux qui étudient des dispositifs d'initiation et d'entraînement à des pratiques dans une logique de formation de compétences* » (Perrenoud, 1998, p. 509-510).

## Niveaux, temps et espaces didactiques

La modélisation de la transposition didactique s'est donc vu s'enrichir au fil du temps d'une complexification croissante. Des étapes ont été ajoutées aux deux niveaux principaux de transformation des modèles initiaux :

- Passer des **savoirs et pratiques externes aux savoirs et pratiques à enseigner**,

permettant la constitution du **curriculum formel ou prescrit**.

- Passer des **savoirs et pratiques à enseigner à celui des contenus enseignés** aboutissant au **curriculum réel**.

L'un des enrichissements du modèle initial de Chevallard a consisté en la **distinction entre ce qui est prévu par l'enseignant et ce qui est effectivement enseigné**. Un ajout a été d'identifier - un nouvel élément se situant à la fin de la chaîne de transposition : **ce qui est réellement appris par l'élève**<sup>1</sup>. Avec ce dernier passage (des savoirs et pratiques réellement enseignés à ceux réellement appris), la chaîne didactique était complète, allant de contenus extérieurs à l'institution jusqu'à l'élève dont l'apprentissage est au cœur du projet de cette institution.

En résumé, nous proposons la modélisation ci-contre en nous inspirant de celle proposée par Develay en 1992.

1. On notera que dans ses travaux, François Conne identifie dès le début des années 80 cette étape comme élément fondamental de la transposition didactique (Conne, 1981).