

DE LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE EN 'CIVILISATION' : A QUAND UN PROGRAMME ?

Dr. A. Nait Brahim
Département de la Formation Continue.
ENSET Oran. BP 1523 EL'Mnaouar. 31000
naitbra@yahoo.fr

Reçu le 23/08/2005 Accepté le : 01/10/2007

Résumé - Après de multiples observations, étalées sur plusieurs années en tant qu'enseignant d'anglais et de civilisation américaine, de l'enseignement du module de civilisation dans le cursus de la licence de langue étrangère à la Faculté des Lettres, Langues et Arts, Université d'Oran, il a été constaté une absence chronique de toute conception de programme qui puisse pourvoir l'enseignant de ce module avec un contenu à même de le guider méthodiquement dans sa tâche de support culturel nécessaire à l'apprentissage d'une langue étrangère. Face à ce constat de carence, il est noté ici, l'urgence d'une transposition didactique qui est censée accompagner toute introduction d'une science ou discipline dans la sphère pédagogique et académique qu'est l'université. Il est également précisé les contours de ce vide didactique et les moyens de son atténuation.

Abstract - My observation, over the years, as a teacher of English as a foreign language, of the teaching of American civilisation as part of the English degree curriculum at the Section of English, Faculty of Letters, Languages and Arts, University of Oran, brought me to note a systematic lack of a sound and clear syllabus design policy that would provide teachers with guidelines towards the elaboration of a pertinent and relevant programme in American civilisation, a module introduced in order to equip the student with the cultural background that underlies a foreign language learning. To remedy this, this paper calls for an urgent didactic transposition which is supposed to accompany the integration of any discipline within a university syllabus. It also examines the various facets of this didactic vacuum as well as the possible means to curb it.

Key words: Civilisation américaine, transposition didactique, savoir savant, savoir à enseigner, savoir enseigné, noosphère, désyncrétisation du savoir, programmabilité de l'acquisition, obsolescence didactique.

Après de multiples observations, étalées sur plusieurs années en tant qu'enseignant d'anglais et de civilisation américaine, de l'enseignement du module de 'civilisation' dans le cursus de la licence de langue anglaise à la Faculté des Lettres, Langues et Arts, Université d'Oran, et plus particulièrement aux étudiants de deuxième et troisième années, j'ai pu constaté une absence chronique de tout programme détaillé et clair qui puisse pourvoir l'enseignant de ce module avec un contenu à même de le guider méthodiquement dans sa tâche de support culturel nécessaire à l'apprentissage d'une langue étrangère.

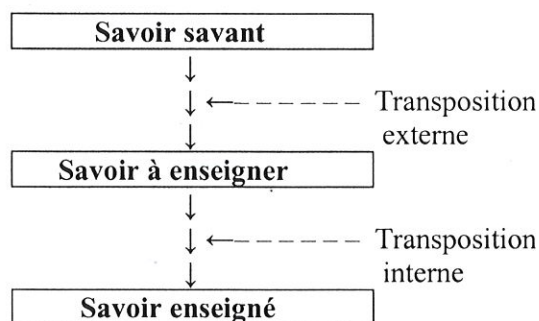
Enseigner est probablement plus qu'une simple fonction de transmission tel un postier qui délivrerait un courrier à son destinataire.

Enseigner c'est d'abord adapter un savoir général à une audience particulière en prenant en compte le contexte dans lequel elle évolue. L'enseignement est un « devoir d'humanisation de l'individu par un processus de transmission/appropriation de comportements, de savoirs, de valeurs, qui commence à la petite enfance et peut difficilement être borné dans le temps. » (Pastiaux et Pastiaux 1997 : 6)

Les sciences sociales et les humanités développent un savoir savant qui, dans sa totalité, ne répond pas nécessairement aux questions posées dans notre société à certaines périodes de son histoire. Il est donc de mise de faire une sélection horizontale (synchronique : phénomènes étalés sur une période historique limitée par souci de restriction ou parce qu'ils ne

sont pas altérés par le temps) et verticale (diachronique : phénomènes étalés sur plusieurs moments de l'histoire, sujets à des mutations et changements) dans ce savoir scientifique pour arriver à dégager une matière à enseigner capable de répondre aux attentes de nos apprenants en tant qu'étudiants en préparation d'un diplôme et en tant qu'individus en quête de connaissances du monde dans lequel ils vivent.

Cette adaptation d'un savoir savant à un savoir enseigné est la *transposition didactique*[1] qui accompagne toute conception de programme d'enseignement (voir Figure 1 page suivante). Héritée des sciences mathématiques, elle s'est avérée indispensable à toutes les disciplines introduites dans l'enseignement, ce qui permet de les transformer de leur statut de science pure en une unité pédagogique.



(Figure 1, Astolfi et al. 1996)

'La civilisation', en tant que module dans le cursus de la licence de langue étrangère, souffre de l'absence flagrante de toute transposition didactique. Enseigner *tout* revient à enseigner n'importe quoi et enseigner n'importe quoi revient à n'enseigner rien du tout. La transposition didactique en 'civilisation' devra donc mener à une sélection d'un savoir enseigné (un contenu de thèmes) en relation avec l'actualité et la réalité de notre société, du monde et en concordance avec les objectifs de ce module en particulier et les objectifs de la licence de langue étrangère en général.[2]

L'enseignement des langues étrangères à l'université, au-delà de son aspect purement fonctionnel et linguistique nécessaire à la préparation pour le monde du travail, a pour objectif d'ouvrir les esprits des étudiants sur les cultures étrangères à travers la langue. Les étudiants, parfois sous l'emprise d'un narcissisme culturel et un ethnocentrisme

exacerbés, s'engagent ainsi dans des expéditions culturelles qui les mènent à la découverte d'autres visions du monde et à la remise en question de leurs stéréotypes et préjugés envers tout ce qui est étranger.

Ce contact avec l'*autre*, combien même virtuel et dans un espace aussi réduit que la salle de cours, leur offre de nouvelles perspectives et une nouvelle manière de percevoir, par contraste ou analogie, leurs propres cultures et société. Cela met à leur disposition de nouveaux outils intellectuels qui les aident à construire leur propre *critique de soi* et surmonter les obstacles et autres inhibiteurs culturels et idéologiques pour la mener à bien.

Ce processus, enclenché par l'enseignement des langues étrangères, est ni plus ni moins qu'une entreprise de production de, pour reprendre la formule d'Henry Giroux, une *intelligentsia résistante*[3] capable de penser en dehors des idées rationalisées et politiquement intéressées, capable d'avoir une vision objective et non pas hiérarchique des cultures, capable d'appréhender d'une manière critique les questions politiques et culturelles afin d'identifier les contradictions de sa propre culture et société et d'y apporter des réponses. « Dans l'absence de cette intelligentsia, » écrit Giroux, « la culture dominante continue de reproduire ses effets les plus dévastateurs et de la manière la plus efficace. » (Giroux et al. 1994)

L'apport culturel dans la licence de langue étrangère est censé justement être pris en charge par des modules telle 'la civilisation'. [4] Ce module a pour objet d'étude les cultures de la langue cible qui permettent à l'étudiant de développer, d'une part, une compétence communicative (Hymes 1971) nécessaire à une utilisation appropriée de la langue dans de multiples situations, et d'autre part une compétence culturelle (dont le but est d'arriver à la performance culturelle) (Nostrand 1989) [5] pour une meilleure connaissance et compréhension des peuples qui utilisent cette langue.

Cependant il est à noter que le programme de civilisation tel qu'il est élaboré par le Ministère (dans ses grandes lignes) et tel qu'il est enseigné par les enseignants (avec des disparités profondes dans les contenus) est la copie

conforme des contenus des livres essentiellement d'histoire, et donc incluant un savoir savant brut[6] dont la vocation, dans une salle de cours, est loin d'être didactique. Ce savoir savant est la matière sur laquelle le chercheur travaille et ce dernier ne peut se substituer, dans une classe, à l'enseignant qui a besoin d'un savoir enseigné, i.e. un savoir adapté à la situation didactique qu'il partage avec ses apprenants. Cette confusion entre le chercheur et l'enseignant à l'université résulte en la confusion de deux processus intellectuels qui ne partagent pas la même fonction. Le chercheur a pour rôle la production du savoir et tout au plus de s'engager dans une didactique critique et perspective.[7] L'enseignant assume sa part de responsabilité dans le contrat didactique qui le lie avec ses apprenants qui est celle de la transmission d'un savoir pédagogiquement structuré, adapté et délimité dans l'espace et le temps. Bien que ces deux puissent être la même personne, elle ne peut néanmoins pas jouer les deux rôles dans un même espace.

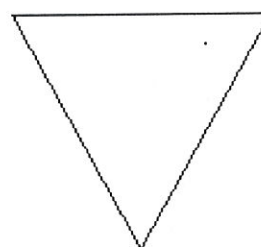
L'enseignement des sciences à l'université ne peut se passer de la didactique dont le souci majeur est les contenus des programmes d'enseignement[8] et 'la civilisation', en tant qu'unité pédagogique, a fort besoin de ce « mouvement de constitution de nouveaux champs d'étude et d'analyse des phénomènes d'enseignement-apprentissage en rapport avec un contenu d'apprentissage bien spécifique. » (Astolfi et al. 1998 : 67) Ceci mènera à cerner et analyser les problèmes et difficultés propres à ce module ainsi que la détermination et délimitation des champs conceptuels nécessaire à sa compréhension.

Il est à noter qu'au-delà de l'absence totale d'une transposition didactique en civilisation, les programmes enseignés présentent un manquement terrible aux règles élémentaires de la didactique des matières. L'une de ses règles se trouve être, selon M. Verret, la *désynchronisation du savoir*[9] qui est la délimitation des champs de savoir qui fait défaut dans ce module du fait qu'il n'y a pas de sciences ou de disciplines précises, à part l'histoire comme recours, dont les enseignants font usage dans leur cours. Cela se voit dans la méthode hâtive du *tout-enseigner* selon le temps imparti à ce module sur l'année. Ceci doit être accompagné, à la différence de ce qui est le cas

maintenant, c'est-à-dire une présentation souvent simpliste et chronologique des événements et des connaissances, par une *programmabilité de l'acquisition*, c'est-à-dire une présentation des connaissances qui ne suit pas forcément l'ordre des savoirs scientifiques mais plutôt les circonstances didactiques et impératifs pédagogiques du cours[10] sur les cultures et sociétés qui ne sont aucunement figées dans le temps et l'espace et dont l'étude exige également une actualisation des contenus ou un renouvellement curriculaire pour parer à l'*obsolescence didactique*. [11]

Il reste que le fait de procéder à une transposition didactique en 'civilisation' ne signifie pas prendre le savoir scientifique comme seule référence et source de connaissance. Il est un fait admis maintenant que la conception des programmes est beaucoup plus qu'une affaire de scientifiques réunis comme experts autour d'une table et encore moins celle d'une initiative individuelle (ou individualiste !) d'un enseignant en tant que praticien. C'est « avant tout, » comme le fait savoir Caillot, « une production sociale où différents acteurs jouent chacun leur rôle. » (1996 : 22).

Savoir savant Pratiques sociales de référence



Contenu
d'enseignement

**TRANSPPOSITION
DIDACTIQUE**

(Figure 2, inspirée de M. Develay 1992)

Ces différents acteurs, membres de ce que Chevallard appelle la *noosphère* (la sphère pensante) du système didactique « qui contient tout ce qui 'pense', et qui pense à ce niveau précis des contenus de l'enseignement, » (1991: 167), défendent chacun ses intérêts particuliers

qui traduisent des besoins sociaux tels qu'ils sont exprimés par les différentes composantes de la société et que cette dernière voudrait voir pris en charge par l'éducation. Le programme est donc avant tout le résultat de compromis et consensus intellectuels et sociaux.

La variété des participants dans la noosphère semble être plus de mise s'agissant des programmes dans l'enseignement des langues étrangères et plus particulièrement les modules telle la civilisation. Ce module, avec ses zones sensibles ayant trait à des questions culturelles sujettes à de nombreux conflits idéologiques, nécessite la contribution de nombreuses compétences capables d'éviter un virement vers les extrémismes intellectuels d'un bord ou l'autre, imbus de préjugés ethnocentriques ou suivisme aveugle dénoué de tout sens critique.

Dans les langues étrangères et en 'civilisation', en plus des spécialistes de la discipline et les praticiens que sont les enseignants, la noosphère pourrait inclure des écrivains, historiens, sociologues, politiques, administrateurs et bien d'autres qui ont probablement beaucoup à apporter à une meilleure élaboration des contenus.

Il est ainsi nécessaire que le savoir scientifique ou académique ne soit qu'une référence parmi d'autres[12] et soit donc associé à d'autres savoirs « liés aux pratiques sociales, y compris langagières. » (Caillot 1996 : 23) (Voir figure ci-dessus). Les pratiques sociales de référence, concept élaboré par J.L. Martinand, « dépendent de l'état d'une société donnée, des choix économiques, voir politique, qui de fait vont influencer les choix didactiques. » (Cité par Caillot 1996 : 22-23). Dans le cas de 'la civilisation' en tant que module traitant des cultures, l'importance des langues étrangères, sa politique nationale, l'ouverture sur le monde, les conflits idéologiques et religieux, les relations Nord-Sud et bien d'autres, sont autant de pratiques qui entrent en ligne de compte dans toute entreprise de réflexion curriculaire.

Cette approche didactique de la conception des programmes en 'civilisation' se traduira en une thématique non plus exclusivement historique et événementielle, mais plutôt culturelle et sociale à caractère comparatif et qui interpelle l'étudiant dans sa vision de soi et de l'Autre. Les programmes ne couvriront plus des

ères historiques mais des moments culturels tel le choc ou dialogue des civilisations, la violence, l'individualisme, la modernisation, religion et idéologie, pour ne citer que ceux-là.

Cette approche didactique du module de civilisation n'a d'autre prétention que d'essayer de contribuer à trouver les moyens d'aider l'étudiant à atteindre l'objectif suprême de toute situation didactique et point essentiel du contrat didactique qui le lie avec son enseignant : réussir le passage d'une situation didactique où l'enseignant assiste l'apprenant (qui doit évoluer bien sûr dans un minimum de bonnes conditions pédagogiques, tels la disponibilité d'une bibliothèque bien fournie, un corps enseignant bien formé, et des infrastructures adaptées à l'enseignement) à une situation non-didactique dans laquelle l'apprenant se prend entièrement en charge intellectuellement et socialement. Telle situation sera certainement celle attendue dans le nouveau visage que veut se donner l'université dans le cadre de la réforme LMD.

Notes :

[1] Créé par le sociologue Michel Verret (1975), le concept de transposition didactique a été introduit dans l'enseignement et plus particulièrement en mathématiques par Yves Chevallard : « un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignements. Le « travail » qui, d'un objet de savoir à enseigner, fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique. » (1991 : 39).

[2] « les contenus d'enseignement, » écrit Caillot, « sont en fait le fruit de demandes de la société et sont le résultats de compromis où l'Université, avec les savoirs qu'elle produit, n'est que l'un des acteurs potentiels dans le jeu de la définition des contenus d'enseignement. » (1996 : 22-23).

[3] Cette formule d'intellectuels résistants est inspirée de l'idée de A. Gramsci d'intellectuels radicaux qui composent un leadership pédagogique, politique et moral au service du peuple et qui critique et résiste à la propagande entretenue par les classes dominantes dans le but de conserver le statut quo social et politique. (Voir Gramsci 1991).

[4] Cet intitulé pose néanmoins beaucoup de problèmes par son manque de précision et de rigueur quant au contenu qu'il est supposé désigner. Cela mène souvent les enseignants, d'abord de par le fait qu'il n'existe pas de programme clairement élaboré, à adopter une approche purement historique et événementielle au lieu d'une approche anthropologique à même de révéler la vocation culturelle de ce module. De plus, ce module est devenu un *fourre-tout* comme on peut le constater notamment dans certains manuels même si ces tentatives de productions à caractère pédagogique sont bien sûr louables et ont le mérite d'exister pour combler un vide didactique *endémique*.

[5] Pour le concept de *compétence communicative*, voir Hymes (1971). Pour le concept de compétence culturelle, voir Nostrand (1989).

[6] Le rôle premier du savoir savant dans une situation didactique est d'éviter l'erreur et l'égarement scientifique que pourrait engendrer la transposition didactique. « Les savoirs scientifiques, » rappelle Audigier, « permettent de démasquer ce qui peut être faux ; ils ne disent pas sous quelle catégorie d'analyse, de sens, d'interprétation ... il convient de ranger et de dire cet événement. » (Audigier et al. 1994 : 14).

[7] Pour la différence entre recherche et enseignement dans la didactique, voir Martinand (1992).

[8] La didactique est devenue nécessaire dès que le déficit de la pédagogie en tant que science de l'éducation fut reconnu. La pédagogie, avec son intérêt pour les conditions de transmission du savoir en classe, ne se préoccupe pas de la relation de ces conditions avec un savoir spécifique. C'est cette relation particulière que les didactiques de discipline entendent investir. Comme le précisent E. Plaisance et G. Vergnaud : « La didactique peut être définie comme l'étude des processus d'apprentissage et d'enseignement relatifs à un domaine de connaissance particulier : d'une discipline ou d'un métier, par exemple. » (1993: 56).

[9] « La division de la pratique théorique, » précise Verret, « en champs de savoir délimités donnant lieu à des pratiques d'apprentissage spécialisées — c'est-à-dire la désyncrétisation du savoir. » (1975:146).

[10] Pour une meilleure compréhension des principes de la transposition didactique, voir Raisy et Caillot, 1996 : 39-41.

[11] Ce principe développé par Chevallard dans les sciences mathématiques est parfaitement transversale et applicable aux autres disciplines. « Ce vieillissement du savoir, » écrit Chevallard, « prend deux formes... : il éloigne le savoir enseigné du savoir savant ... [et] rapproche le savoir enseigné du savoir socialement banalisé (notamment par l'école !). » (Cité par Astolfi et al. 1998: 182).

[12] Il faudrait néanmoins éviter le risque d'une cassure entre le savoir savant et le savoir enseigné à tel point de perdre de vue la ou les sciences auxquelles ce dernier prétend appartenir comme l'exprime, à juste titre, G. Arac : « L'étude de la transposition amène à exercer une vigilance épistémologique, c'est à dire à examiner si la distance, la déformation, entre l'objet de savoir et l'objet d'enseignement n'est pas telle qu'il ne reste en commun qu'une nomenclature et, dans le pire des cas, un langage pseudo-savant. On pourra parler dans les cas extrêmes de 'rupture épistémologique'... » (Cité par Astolfi et al. 1998 : 181).

Références :

1. Astolfi, J.P. ; Darot, E. ; Ginsburger-vogel, Y.; Toussaint, J. (1998) *Mots-clés de la didactique des sciences : Repères, définitions, bibliographies*. Bruxelles : De Boeck.
2. Audigier, F. et al. (1994) *La place des avoies scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie*. Revue Française de Pédagogie, 106.
3. Chevallard, Y. (1991) *La transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
4. Develay, M. (1992) *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF.
5. Giroux, H.; Shumway, D.; Smith, P.; Sosnoski, J. (1984) 'The Need for Cultural Studies : Resisting Intellectuals and Oppositional Public Spheres', in [xroads.Virginia.edu/~ DRBR/ giroux.html](http://xroads.Virginia.edu/~DRBR/giroux.html)
6. Gramsci, A. *The Prison Notebooks*. New York : Columbia University Press.
7. Hymes, D. (1971) *On Communicative Competence*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.
8. Martinand, J.L. *Recherches didactiques et formation des maîtres*. Actes du Colloque INRP. 1992.
9. Nostrand, , H.L. (1989) 'Authentic Texts—Cultural Authenticity : An Editorial'. Modern Language Journal 73/1.
10. Pastiaux, G. et J. Pastiaux. (1997) *Précis de pédagogie*. Paris : Nathan.
11. Plaisance, E. et Vergnaud, G. (1993) *Les sciences de l'éducation*. Paris : La Découverte.
12. Raisky, Cl. et Caillot, M. (1996) *Au-delà des didactiques, le didactique: Débats autour de concepts fédérateurs*. Bruxelles : De Boeck.
13. Verret, M. (1975) *Le temps des études*. Paris : Honoré Champion.