



**HAL**  
open science

# Vers une perspective anthropologique en formation des adultes Autour de la transposition didactique

Raquel Becerril Ortega

► **To cite this version:**

Raquel Becerril Ortega. Vers une perspective anthropologique en formation des adultes Autour de la transposition didactique. *Éducation permanente*, 2021, 228, pp.55-66. hal-04828022

**HAL Id: hal-04828022**

**<https://hal.science/hal-04828022v1>**

Submitted on 9 Dec 2024

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License



# Vers une perspective anthropologique en formation des adultes

## Autour de la transposition didactique

**C'est à partir des travaux autour de la transposition didactique**, terminologie introduite par Verret (1975), que ce texte contribue à alimenter une perspective anthropologique en formation des adultes. Dans sa première acception, la transposition didactique recouvre les transformations inéluctables que subit un savoir avant d'être enseigné. Elle peut être synthétisée dans une expression devenue célèbre dans le cercle des didacticiens : « Du savoir savant au savoir enseigné. » Son auteur (Chevallard, 1991) mène des investigations sur le terrain de l'enseignement des mathématiques. Dès lors, le concept de transposition didactique acquiert une certaine notoriété, y compris dans d'autres disciplines scolaires (Arsac *et al.*, 1994) et professionnelles (Samurçay et Rogalski, 1998). Cette migration et cette mise à l'épreuve lui vaudront le statut d'unité constitutive de la didactique (Schneuwly, 2010). Les écrits autour des phénomènes de transposition et de ses enjeux se multiplient durant la décennie 1995-2005 en France et ailleurs<sup>1</sup>. Les analyses issues de ces écrits confirment les transformations subies par les contenus d'enseignement. Au-delà, ces apports nous éclairent sur les empan temporels de la transmission et l'acquisition des savoirs, ou sur la relation dichotomique entre les acteurs, formateurs et formés, dans la relation didactique<sup>2</sup> (Chevallard, 1994).

Au sein de la didactique professionnelle (Pastré, 2011), la transposition didactique devient un outil pour la conception de formations (Orly et Vidal-Gomel, 2011). Mais cette transformation des savoirs s'envisage différemment dans une

---

*RAQUEL BECERRIL ORTEGA, maître de conférences à l'université de Lille, membre du Centre interuniversitaire de recherche en éducation de Lille (CIREL), ULR 4354 (raquel.becerril-ortega@univ-lille.fr).*

1. Les études portant sur la transposition didactique dans l'enseignement primaire, secondaire et universitaire, existent depuis les années 2000 dans d'autres pays, en langues espagnole et anglaise, conduites principalement sous la supervision de Marianna Bosch (Bosch *et al.*, 2021).
2. Il s'agit respectivement de la chronogénèse et de la topogénèse. Ces deux concepts contribuent largement aux élaborations théoriques de la théorie de l'anthropologie didactique (TAD) et plus récemment de la théorie de l'action conjointe (TAC).

situation de formation professionnelle (Raisky, 1996). Nous illustrons la manière dont la transposition est mobilisée pour la conception didactique de formations, notamment au moment de la désyncrétisation des savoirs préalable à toute didactisation des situations de travail. Les situations d'apprentissage se structurent par îlots d'intelligibilité. Ces entités autonomes sont composées de savoirs issus des références professionnelles, techniques, scientifiques. Ils impliquent une nouvelle écologie des situations de formation professionnelle non curriculaire.

Nous traiterons ici de l'émergence de cette notion (Verret, 1975) et présenterons les concepts gravitant autour de la théorie anthropologique en didactique (Chevallard, 1994, 2010, 2014, 2020). Nous analyserons ensuite le processus de migration de ce concept vers d'autres disciplines scolaires et professionnelles, en soulevant les limites et les enjeux de cet emprunt théorique. La vigilance épistémologique apparaît comme une dimension récurrente dans le cadre des recherches en formation des adultes qui sollicitent la transposition didactique. Dans ce texte, nous questionnerons la notion d'« îlot d'intelligibilité », qui devient un outil au service du principe de vigilance épistémologique propre aux approches didactiques. Ce principe garantit une certaine autonomie épistémique des situations proposées. Le recours à une configuration par îlots, au détriment des découpages curriculaires et disciplinaires classiques, contribue à nourrir une perspective anthropologique en formation des adultes.

## Les prémisses de la transposition didactique

Verret (1975) se donne pour objet d'étude sociologique la pratique didactique de transmission de savoirs. Les observations de l'auteur interrogent les deux termes impliqués dans cette transmission, c'est-à-dire les contenus et les pratiques de transmission. Concernant les contenus d'enseignement, les contraintes institutionnelles font subir aux savoirs deux types de transformations inéluctables : le savoir enseigné est tributaire de l'objet de savoir et de sa nature ; la transmission des contenus est subordonnée aux enseignants, aux enseignés, et à la distribution de leurs savoirs et de leurs pratiques (*ibid.*)<sup>3</sup>.

En sociologue, Verret juge la transformation du savoir comme l'aboutissement d'une forme de bureaucratisation de l'école, en la qualifiant de « transmission bureaucratique ». Elle implique d'abord la désyncrétisation du savoir, c'est-à-dire sa reformulation, en l'intégrant dans un champ de savoir délimité donnant lieu à des pratiques d'apprentissage spécialisées (*ibid.*). Ensuite, la délimitation du savoir

3. Concernant les pratiques de transmission, elles font l'objet d'entrées théoriques différentes. Sans prétendre ici à l'exhaustivité, nous citerons les approches ergonomiques (Robert et Rogalski, 2002 ; Lefeuvre et Poizat, 2014), pédagogiques (Bru, 2015), en didactique professionnelle (Vinatier, 2009), etc. L'étude des pratiques de transmission a été longtemps reléguée au plan pédagogique, mais des questionnements récents prônent une meilleure articulation entre les deux entrées didactique et pédagogique (Marchive, 2008 ; Saillot et Verscheure, 2019).



pouvant s'inscrire dans des disciplines scolaires suppose une dépersonnalisation, puis une programmabilité de son acquisition et enfin une publicité. Au terme de cette bureaucratisation de la chaîne de production et de certification didactiques, le savoir est « apprêté » (Chevallard, 1991), transformé en contenu, et prêt à être enseigné au sein des institutions scolaires.

À l'origine de la théorie anthropologique en didactique, une rupture épistémologique s'érige contre l'illusion de transparence qui traverse le système d'enseignement. Cette « illusion » laisse les enseignants se méprendre sur les objets qu'ils enseignent (*ibid.*). Pour éviter une telle illusion, le recours à l'analyse des phénomènes de transposition révèle ce « travail » : un objet de savoir produit un objet d'enseignement (*ibid.*). La transposition didactique interroge ce processus inéluctable de transformation des objets de savoir, devenus successivement : objets de savoir, objets à enseigner, objets d'enseignement. Elle mesure la distance entre les objets précités pour accompagner un renouvellement de certains d'entre eux, par exemple en créant de nouveaux objets, afin d'empêcher leur obsolescence. La transposition peut également se révéler par ses effets les plus spectaculaires, comme les substitutions pathologiques d'objets, ou contribuer de manière plus discrète au principe de vigilance permanente que tout didacticien doit observer (*ibid.*). En somme, pour de nombreux didacticiens, la didactique relève avant tout d'une responsabilité à l'égard des contenus au sein d'une discipline. La transposition didactique devient l'instrument qui permet d'exercer cette vigilance épistémologique.

## Une migration problématique vers le champ de la formation des adultes

En tant qu'unité constitutive de la didactique, la transposition traverse les frontières disciplinaires : de la didactique des mathématiques, elle migre vers celles de la physique, de la chimie, de la technologie, etc.

En didactique de la technologie (Durey et Martinand, 1994), par exemple, on pointe les limites de la transposition pour penser la désyncrétisation du savoir. Les activités d'enseignement doivent se rapporter aux réalités qu'elles recouvrent en dehors de l'école et non seulement à un domaine de savoirs préétabli sans rapport avec une pratique sociale de référence (Martinand, 1986). On parle ainsi d'une « pratique » relative à un ensemble d'activités de transformation d'un milieu. Pratique « sociale », car elle est assurée par un groupe (profession, métier) ; pratique « de référence » car, entre l'activité scolaire et l'activité prise comme référence, la relation est non pas d'identité mais de comparaison. Selon Martinand (2014), le concept de pratique sociale de référence contribue à la compréhension des fonctions formatrices des apprentissages en situation de travail. Au-delà de cette ouverture vers de nouvelles références, l'apport de Martinand se situe dans la question du didactisable (Raisky, 1996). Dans les travaux issus de la didactique

professionnelle, la notion de pratique sociale de référence devient un levier pour dépasser une certaine hiérarchie. Celle-ci est relative à l'identité épistémologique des différents corps de savoirs spécialisés, reconnus et transmis comme tels par les organisations professionnelles ou universitaires qui cohabitent dans nos sociétés (Lenoir et Pastré, 2008 ; Boutier *et al.*, 2006).

La transposition didactique s'installe également dans l'atelier conceptuel d'une didactique professionnelle naissante. Rogalski et Samurçay (1994) signalent les premières difficultés à réaliser cet emprunt théorique. La production d'un savoir est alors substituée par celle d'un corps de savoirs, à partir d'un ensemble de savoirs en actes manifesté dans des pratiques efficaces (*ibid.*). Cette notion de « corps de savoirs » contribue à repenser les formes de découpage propres aux disciplines scolaires. Les travaux empiriques produits depuis la didactique professionnelle vont également confirmer une nécessaire didactisation du travail à des fins de formation, c'est-à-dire produisant des objets « enseignables ». La question du domaine de réalité qu'un objet de savoir recouvre, et qui change d'une discipline à l'autre, se démarque davantage dans le cas de la formation professionnelle des adultes. S'intéressant aux apprentissages en situation de travail, Rogalski et Samurçay repèrent des failles dans l'enseignement et observent l'existence de (nouveaux) savoirs que l'intention d'enseigner a fait naître. Il s'agit, selon ces auteurs, de remonter la transposition en marche arrière (*ibid.*). Car celle-ci, en didactique professionnelle, concerne de manière indissociable savoirs conceptuels et situations (Pastré, 2011).

En formation des adultes, les didacticiens identifient deux enjeux liés à la transposition didactique des situations. Le premier est celui de la didactisation des situations de travail ou la transformation des situations professionnelles en vue de la conception de formations. Le deuxième concerne la désynchronisation des savoirs et soulève des questions sur leur inscription et leur délimitation disciplinaires.

## La transposition didactique, un outil de conception de formations

Pour promouvoir la professionnalisation dans le cadre de nouvelles missions de l'Université<sup>4</sup>, ou dans une visée d'acquisition de compétences professionnelles en formation continue, certaines formations sont conçues en prenant comme références les situations de travail<sup>5</sup>. Dans le cadre de la formation professionnelle et des

4. La loi LRU (2007) inscrit, dans les missions du service public de l'enseignement supérieur, l'orientation et l'insertion professionnelle des étudiant.e.s. Voir à ce propos l'article L123-3 (<https://www.legifrance.gouv.fr/codes/id/LEGIARTI000006524411/2007-08-11>).

5. Cette aspiration d'adéquation entre le travail et la formation est régulièrement remise en cause, notamment par les sociologues qui y voient une forme d'emprise de l'emploi ou de système de production sur l'éducation et la formation (Isambert-Jamati, 1995 ; Maillard, 2012 ; Champy-Remoussenard, 2015).



adultes, les travaux précurseurs de Samurçay et Rogalski amorcent cet usage de la transposition didactique. Quatre étapes sont mobilisées pour concevoir des situations de formation à partir de situations de travail. Il s'agit d'abord de réduire la complexité des situations de travail en passant par un processus de découpage, découplage et focalisation (Samurçay et Rogalski, 1998)<sup>6</sup>. Puis, afin de maintenir la fidélité fonctionnelle des situations, les auteurs envisagent de préserver certains invariants fonctionnels critiques permettant de garantir par la suite l'efficacité de la formation (Lintern et Kim, 1991). la transposition du dispositif opérationnel recouvre la prise en compte des déterminants de l'organisation sociale. Elle peut être abordée sous l'angle de la médiation de la prise d'information et de l'action (*ibid.*). Enfin, la transposition mobilise l'empan de la tâche proposée au sujet, le degré de difficulté, les formes d'évaluation et les variables temporelles (*ibid.*).

En contexte de formation universitaire, où l'on privilégie une référence aux situations professionnelles, les travaux de Lebahar (2007) analysent la situation didactique de conception en architecture. Celle-ci se distingue d'une situation de conception dite « naturelle », issue d'un environnement professionnel, d'abord par les objectifs, puisqu'il s'agit non pas de concevoir « à la manière » d'un professionnel, mais d'assimiler les différents composants d'une compétence de conception (*ibid.*). La situation d'exercice analysée se décompose ainsi en sous-tâches. Ce procédé de hiérarchisation en sous-tâches ne répond pas seulement à la division technique et sociale du travail, elle privilégie également la préservation de leur cohérence cognitive. Enfin, la situation didactique comprend des éléments de l'activité de conception : transmission de techniques, de codes opératifs, de systèmes de valeurs, d'échanges de coopération critiques, etc. (*ibid.*).

La transposition didactique à partir de situations de travail pose des questions épineuses, relatives à l'objet de savoirs, à la délimitation des objets de savoir par rapport à un référent disciplinaire, au maintien d'invariants fonctionnels, à la prise en compte de la dimension sociale du travail, etc. La didactisation de situations professionnelles, entraînée par l'intention d'enseigner, résonne avec les « dimensions anthropologiques de savoirs produits dans des mondes construits par une histoire, des nécessités, des conditions » (Olry et Vidal-Gomel, 2011).

## La transposition, outil d'analyse didactique : désynchronisation et délimitation des savoirs

Des travaux ultérieurs à ceux de Lebahar (2001, 2007) contribuent à l'analyse des processus de transposition didactique. Ils étudient la chaîne de transposition depuis la production d'objets d'enseignement jusqu'à l'analyse des apprentissages

6. Si cette décomposition s'apparente aux modalités de dé-recontextualisation observées dans l'analyse de la transposition en contexte scolaire (Verret, 1975 ; Perret-Clermont *et al.*, 1982), elle se focalise davantage sur la situation professionnelle et non pas sur les savoirs.

relatifs à ces objets (Becerril Ortega *et al.*, 2009 ; Becerril Ortega, 2016 ; Galaup et Amade-Escot, 2014). Dans cette conception de formations, des indicateurs ou des observables révèlent les transformations subies par les situations professionnelles. Ces travaux sollicitent les deux sens possibles d'analyse. Un premier sens descendant observe la transformation des objets de l'extérieur vers l'intérieur de la classe ou le lieu de formation. Ce sens descendant recouvre la transposition didactique externe (du savoir savant vers le savoir à enseigner) et interne (du savoir à enseigner vers le savoir enseigné). Un deuxième sens ascendant observe la transformation et la production de ces objets au cours de la situation d'apprentissage (Becerril Ortega, 2020).

Nous illustrons, en référence à nos travaux (Becerril Ortega, 2016) l'analyse didactique de la conception de formation. Cette analyse est produite par la décontextualisation et la recontextualisation des situations de travail.

Voyons un premier exemple dans le contexte de la formation initiale universitaire. L'objectif est la conception d'une formation à destination de futurs techniciens supérieurs en génie mécanique (Becerril Ortega *et al.*, 2009). La pratique (sociale) prise comme référence recouvre une partie de l'activité menée par des opérateurs spécialisés. Pour s'assurer que les pièces produites sont conformes, les techniciens supérieurs doivent pouvoir anticiper sur quelques dimensions de cette activité menée par les opérateurs au pied de la machine. L'analyse de l'activité des opérateurs donne à voir ces éléments indispensables à leur bonne pratique : étapes, difficultés, gestes techniques. On identifie les élaborations de concepts en situation tels les concepts pragmatiques (Pastré, 1992) ou la mobilisation de concepts techniques et/ou scientifiques (Vidal-Gomel et Rogalski, 2007). Certaines situations de l'activité des opérateurs deviennent de bonnes candidates pour intégrer la situation de formation (Murillo *et al.*, 2013). Le réglage initial d'une machine est la situation retenue. Elle consiste à effectuer les différentes prises de référence entre les éléments fixes et les éléments mobiles de la machine (Becerril Ortega, 2016). La première étape de décontextualisation détaille d'abord cette situation de réglage en la différenciant des situations qui la précèdent ou la succèdent : l'échec du réglage signifie l'échec de l'usinage ; l'usinage qui dure longtemps engendre un dé-réglage de la machine, etc. C'est le découplage. La situation de réglage est ainsi extraite de son contexte, le travail dans l'atelier, tout en préservant sa signification globale et son inscription dans une temporalité plus longue. C'est le re-couplage. Durant la décontextualisation, on réalise une focalisation sur certains traits. Par exemple, les codes opératoires liés au fonctionnement de la machine s'établissent selon des fonctionnalités universelles et non pas locales, reliées à une machine ou à une marque. On omet d'autres traits de l'activité, tels que les gestes techniques réalisés par les opérateurs durant la phase de réglage et qui ne seront pas reproduits par les techniciens supérieurs. Durant l'étape de recontextualisation, le repérage des savoirs nécessaires à la réussite de la tâche oblige à l'injection, dans la situation de



formation, d'autres savoirs afin de sauvegarder les traits de signification indispensables. On convoque alors des formules mathématiques expliquant la trajectoire physique des éléments de la machine ou des questionnements sur l'évolution de la dilatation des éléments mobiles, etc. Ainsi, la situation initiale de réglage d'une machine réalisée par des opérateurs en contexte professionnel est étouffée par des éléments issus de la littérature. La situation professionnelle n'est pas la seule référence pour élaborer des contenus de formation.

Un deuxième exemple, en formation professionnelle continue, concerne l'élaboration d'une formation à destination des professionnelles de santé qui travaillent auprès de personnes atteintes de la maladie d'Alzheimer ou de démences apparentées<sup>7</sup>. La littérature scientifique et grise donne à voir l'absence de prescription à l'égard des pratiques d'interaction des professionnels de santé avec les patients. Ce manque de prescription peut causer de la souffrance chez les patients peu ou mal compris. Chez les professionnels de santé, ce manque de prescription cause également de la souffrance au travail : impression de maltraiter les patients, sentiment d'insécurité par manque de stratégies d'action efficaces et validées institutionnellement, etc. Une première observation de l'activité identifie un certain nombre de pratiques en contexte professionnel, efficaces et inefficaces (Becerril Ortega et Petit, 2017 ; Becerril Ortega *et al.*, 2019), certaines pouvant s'attacher à des modèles théoriques de la communication. Ici, le processus de décontextualisation repère les situations candidates selon un périmètre d'action établie par la pratique sociale de référence. Elles doivent répondre à des contraintes éthiques et techniques – la formation est supportée par un simulateur. Par exemple, la première situation élaborée concerne le refus des soins d'une patiente âgée souffrant d'Alzheimer. Pour opérer cette décontextualisation, nous mobilisons des récits sur des situations vécues par des professionnelles de santé lors des interactions réelles. Grâce aux observations menées en contexte professionnel, nous illustrons les différentes étapes de résolution : approche de la patiente, gestion de la prise médicamenteuse et dénouement. Ensuite, la recontextualisation mobilise, dans cette situation de prescription lacunaire, des sources issues de la littérature scientifique, en particulier des modèles théoriques de la communication en soins infirmiers. Ces recommandations générales et spécifiques sont destinées à améliorer les interactions des professionnelles avec les patients. La didactisation des situations de travail, par décontextualisation et recontextualisation, réorganise les savoirs disponibles quelle que soit leur origine (pragmatique, technique ou scientifique) pour concevoir des situations de formation. Ce procédé permet d'introduire de l'intelligibilité dans la formation des soignants.

Dans les deux exemples, on observe que la didactisation des situations professionnelles ne se limite pas à une transposition de situations de travail au sens strict.

7. Cette conception s'inscrit dans le projet *VirtuAlz* financé par l'Agence nationale de la recherche entre 2017 et 2021.



L'élargissement de références à des pratiques sociales professionnelles, scientifiques et techniques, garantit l'intelligibilité des situations de formation. Comment rendre compte de cette délimitation du champ de savoirs (désyncrétisation) en formation des adultes ?

## L'îlot d'intelligibilité pour penser la rationalité d'une situation de formation

L'îlot fonctionne d'abord comme une entité autonome. Cette caractéristique lui permet de s'exporter aisément vers un lieu de formation. Comment se construit cette autonomie épistémologique ? Les professionnels mobilisent des savoirs de manière opportuniste, en fonction des contraintes de la situation et sans se soucier des territoires disciplinaires. Cette reconfiguration de savoirs en îlots d'intelligibilité du réel résulte d'une tentative de dépassement de la délimitation disciplinaire à des fins de production de situations d'apprentissage. Cela s'explique par la propédeutique de l'acquisition de savoirs : chaque savoir prépare à l'appropriation d'un autre savoir, de façon successive.

**62**

Par exemple, les techniciens supérieurs doivent connaître les problèmes rencontrés par les opérateurs pour pouvoir les anticiper lors de la conception de pièces. Afin de comprendre les problèmes de positionnement de la pièce en amont de la conception, les techniciens doivent manipuler : des concepts scientifiques en mécanique ; des concepts techniques liés aux codes opératoires de la machine ; des concepts pragmatiques issus de la pratique des opérateurs. Ces pratiques recourent ainsi une reconfiguration de savoirs qui ne répond pas forcément à une délimitation disciplinaire. Les savoirs qui donnent sens à une situation professionnelle sont ici mobilisés de manière utilitariste, en fonction de son efficacité pour traiter ou résoudre le problème posé.

Ensuite, l'îlot préserve une cohérence externe, une relation privilégiée avec la pratique de référence, un ancrage épistémologique dans les situations et les problèmes professionnels qui lui procurent du sens. D'une part, le mouvement de décontextualisation, qui pourrait s'apparenter à un appauvrissement par rapport à la situation professionnelle de référence, peut s'enrichir ultérieurement durant la phase de recontextualisation. D'autre part, cette reconfiguration de savoirs – désyncrétisation (Verret, 1975) – ne coule pas non plus d'une seule source. Pour élaborer une situation d'apprentissage, il existe non pas une référence (à l'activité) mais des références : scientifiques, techniques, professionnelles, etc.

Dans le cas de la formation professionnelle à destination des infirmières et des aides-soignantes, on observe l'activité professionnelle. Mais le travail ne constitue ici qu'une des références parmi d'autres pour concevoir la formation. La littérature scientifique et grise contribue à enrichir la situation professionnelle et à la compléter si besoin. Dans le cas de conception de la formation à destination des



techniciens supérieurs en génie mécanique, on injecte des savoirs relatifs à des concepts pragmatiques fournis par des opérateurs qui travaillent sur les machines, ou relatifs à des concepts techniques et scientifiques diffusés dans le champ des sciences physiques et des sciences de l'ingénieur. Cet enrichissement – ou épaississement épistémologique – de la situation est dirigé par le besoin d'embrasser la totalité cognitive du réel.

Enfin, les îlots d'intelligibilité du réel rendent compte des configurations didactiques originales, qui dépassent les organisations curriculaires et se centrent sur la préservation de certains traits essentiels lors de la didactisation des situations de travail. Ils soulèvent les contradictions internes et rendent compte des évolutions possibles dans l'élaboration de situations de formation.

## Vers une perspective anthropologique en formation des adultes

Rappelons que la transposition, unité constitutive de la didactique (Schneuwly, 2010), sert à garantir la vigilance épistémologique auprès des contenus qui se transmettent (Chevallard, 2010). Mobilisée comme outil d'analyse didactique de la conception de formations, elle interroge la reconfiguration des savoirs pour qu'ils deviennent « enseignables », praticables à des fins d'enseignement ou de formation, lors de la didactisation des situations de travail. Au lieu de découper les savoirs en préservant une référence à chaque discipline, la didactisation des situations de travail appelle à un découpage, un découplage et une focalisation d'un corps de savoirs en référence (Rogalski et Samurçay, 1994 ; Samurçay et Rogalski, 1998).

En étudiant ce moment de la désyncrétisation des savoirs, par décontextualisation et recontextualisation, la didactique professionnelle s'inscrit dans une démarche anthropologique. Dans le cas des situations d'apprentissage en direction des adultes, il semble néanmoins difficile d'assigner les corps de savoirs à une résidence disciplinaire précise. Ainsi, cette configuration par îlots d'intelligibilité, unité de rationalité temporairement isolée d'un ensemble plus vaste et de nature différente, préserve les traits essentiels qui donnent du sens dans ces transformations inéluctables. Elle contribue à dépasser la délimitation des savoirs selon leur appartenance disciplinaire propre aux approches didactiques classiques.

La transposition didactique constitue l'un des centres de gravité pour penser les approches didactiques dans la formation des adultes. Nous avons voulu retourner aux prémisses de la théorie anthropologique en didactique de Chevallard pour identifier cette dimension invariable repérée dans l'exercice d'une vigilance épistémologique à l'égard des contenus proposés durant la formation. Nos exemples abordent en particulier la didactisation des situations de travail. La désyncrétisation des savoirs, d'abord par décontextualisation, donne à voir un

appauvrissement de la situation prise comme référence – découpage, découplage, focalisation. Ensuite, un élargissement des références possibles – pragmatiques, techniques, scientifiques – contribue à un enrichissement épistémique de la situation pendant la recontextualisation (Becerril Ortega *et al.*, 2009). Le corps de savoirs de référence (Rogalski et Samurçay, 1994) apparaît comme étant associé moins à une discipline qu'à un îlot d'intelligibilité. Les îlots d'intelligibilité impliquent une nouvelle écologie des situations de formation professionnelle non curriculaires.

Ce dépassement disciplinaire, opéré grâce au recours à une configuration par îlots au détriment des découpages curriculaires classiques, ouvre des pistes intéressantes : sur l'interdisciplinarité propre aux situations de formation et de travail ; sur le sens descendant – du travail vers la formation – ou ascendant – des situations d'apprentissage qui peuvent contribuer à transformer le travail lui-même – de la transposition didactique ; sur la dimension sociologique et historique des contenus de la formation professionnelle, etc. Ces pistes de travail, indispensables à la transmission d'une culture scientifique dans nos sociétés, contribuent à alimenter une perspective anthropologique en formation des adultes. ◆

## Bibliographie

- BECERRIL ORTEGA, R. *et al.* 2009. « Des références pour des pratiques de formation ». *@activités*. N° 6 (1) <https://journals.openedition.org/activites//2101>
- BECERRIL ORTEGA, R. 2016. « Pratiques de simulation dans la formation technologique, étude didactique en génie mécanique ». *Recherche et formation*. N° 82, p. 31-46.
- BECERRIL ORTEGA, R. ; PETIT, L. 2017. *Approcher les professionnel.le.s de santé en situation d'interaction avec des patient.e.s atteint.e.s de MAAD. Enjeux méthodologiques*. Lille, Actes du 4<sup>e</sup> Colloque international de l'association « Recherches et pratiques en didactique professionnelle ».
- BECERRIL ORTEGA, R. ; PETIT, L. ; VANDERSTICHEL, H. 2019. *Élaboration d'un outil de simulation pour la formation de soignant.e.s en gériatrie. Expérimenter pour apprendre ou questionner ses pratiques*. Montréal, Actes du 5<sup>e</sup> Colloque international de didactique professionnelle.
- BOSCH, M. *et al.* 2021. « External didactic transposition in undergraduate mathematics ». *International Journal Research Undergraduate Mathematics Education*, <https://doi-org.ressources-electroniques.univ-lille.fr/10.1007/s40753-020-00132-7>
- BOUTIER, J. ; PASSERON, J.-C. ; REVEL, J. (dir. publ.). 2006. *Qu'est-ce qu'une discipline ?* Paris, Éditions de l'EHESS.
- BRU, M. 2015. *Les méthodes en pédagogie*. Paris, Puf.
- CHAMPY-REMOUSSENAUD, P. 2015. « Les transformations des relations entre travail, éducation et formation dans l'organisation sociale contemporaine ». *Revue française de pédagogie*. N° 190, p. 15-28.



- CHEVALLARD, Y. 1991. *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, La Pensée sauvage.
- CHEVALLARD, Y. 1994. « Les processus de transposition didactique et leur théorisation ». *Dans* : G. Arzac *et al.* (dir. publ.). *La transposition didactique à l'épreuve*. Grenoble, La Pensée sauvage, p. 135-180.
- CHEVALLARD, Y. 2010. « La didactique, dites-vous ? ». *Éducation et didactique*. N° 4, p. 139-148.
- CHEVALLARD, Y. 2014. « Des didactiques des disciplines scolaires à la didactique comme science anthropologique. Sur un obstacle épistémologique, psychologique et institutionnel ». *Éducation et didactique*. N° 8, p. 35-43.
- CHEVALLARD, Y. 2020. « Assumer un changement civilisationnel : pacte scolaire et mathématiques. Printemps de la recherche en éducation 2019 ». *Éducation et didactique*. N° 14, p. 101-109.
- CHEVALLARD, Y. ; BOSCH, M. 2020. « Didactic transposition in mathematics education ». *Dans* : S. Lerman (dir. publ.). *Encyclopedia of Mathematics Education*. Springer, Cham.
- GALAUP, M. 2013. *De la conception à l'usage d'un jeu sérieux de génie mécanique : phénomènes de transposition didactique dans l'enseignement secondaire et universitaire : le cas de Mecagenius®*. Université Toulouse le Mirail, non publié.
- GALAUP, M. ; AMADE-ESCOT, C. 2014. « Évaluer les usages didactiques d'un *serious game* à partir de l'analyse de l'action conjointe : le cas de Mecagenius® ». *Revue STICEF*. Vol. 21.
- ISAMBERT-JAMATI, V. 1995. *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris, L'Harmattan.
- LEBAHAR, J.-C. 2001. « Approche didactique de l'enseignement du projet en architecture : étude comparative de deux cas ». *Didaskalia*. N° 19, p. 39-77.
- LEBAHAR, J.-C. 2007. *La conception en design industriel et en architecture. Désir, pertinence, coopération et cognition*. Paris, Hermès, Lavoisier.
- LEBEAUME, J. 2019. « Précisions sur la "forme curriculaire" et distinction entre pratiques constitutives et savoirs contributifs. Contribution à l'étude morphologique des curriculums prescrits ». *Éducation et didactique*. N° 13, p. 43-59.
- LEFEUVRE, G. ; POIZAT, G. 2014. « L'appropriation des artefacts matériels et symboliques dans les pratiques d'enseignement et de formation des adultes : enjeux, modalités et transformations ». *TransFormations*. N° 12. [http://www.trigone.univ-lille1.fr/transformations/docs/tf12\\_a00.pdf](http://www.trigone.univ-lille1.fr/transformations/docs/tf12_a00.pdf)
- LENOIR, Y. ; PASTRÉ, P. (dir. publ.). 2008. *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. Toulouse, Octarès.
- MAILLARD, F. (dir. publ.). 2012. *Former, certifier, insérer. Effets et paradoxes de l'injonction à la professionnalisation des diplômés*. Rennes, Presses universitaires.
- MARCHIVE, A. 2008. *La pédagogie à l'épreuve de la didactique. Approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques*. Rennes, Presses universitaires.
- MURILLO, A. ; BECERRIL ORTEGA, R ; FRAYSSE, B. 2011. « Les prises d'information dans les activités professionnelles : des éléments à prendre en compte en formation ». *Travail et apprentissages*. N° 8, p. 30-47.



- OLRY, P. ; VIDAL-GOMEL, C. 2011. « Conception de formation professionnelle continue : tensions croisées et apports de l'ergonomie, de la didactique professionnelle et des pratiques d'ingénierie ». @ctivités. <http://journals.openedition.org/activites/2604>
- PASTRÉ, P. 1999. « La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives ». *Éducation permanente*. N° 139, p. 13-35.
- PASTRÉ, P. 2011. *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris, Puf.
- PERRET-CLERMONT, A.-N. *et al.* 1982. « Décontextualisation et recontextualisation du savoir dans l'enseignement mathématique de jeunes élèves ». *Interactions didactiques*, I, p. 1-33.
- ROBERT, A. ; ROGALSKI, J. 2002. « Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : une double approche ». *Canadian Journal of Science, Mathematics and technology Education*. Vol. 2, n° 4, p. 505-528.
- RAISKY, C. 1996. « Doit-on finir avec la transposition didactique? Essai de contribution à une théorie didactique ». *Dans* : C. Raisky, M. Caillot (dir. publ.). *Au-delà des didactiques, le didactique*. Bruxelles, De Boeck, p. 37-49.
- ROGALSKI, J. ; SAMURÇAY, R. 1994. « Modélisation d'un "savoir de référence" et transposition didactique dans la formation de professionnels de haut niveau ». *Dans* : G. Arzac *et al.* (dir. publ.). *La transposition didactique à l'épreuve*. Grenoble, La Pensée sauvage, p. 35-72.
- SAMURÇAY, R. ; ROGALSKI, J. 1998. « Exploitation didactique des situations de simulation ». *Le travail humain*. Vol. 61, n° 4, p. 333-359.
- SAILLOT, E. ; VERSCHEURE, I. (dir. publ.). 2019. « En finir avec la controverse didactique(s) pédagogie ? ». *Éducation et formation*. N° e-312, <http://revueeducationformation.be/>
- SCHNEUWLY, B. 2014. « Didactique : construction d'un champ disciplinaire ». *Éducation et didactique*. N° 8-1, p. 13-22.
- VERRET, M. 1975. *Le temps des études*. Paris, Librairie Honoré Champion.
- VIDAL-GOMEL, C. ; ROGALSKI, J. 2007. « La conceptualisation et la place des concepts pragmatiques dans l'activité professionnelle et le développement des compétences ». @ctivités. N°4(1), <http://journals.openedition.org/activites/1401>
- VINATIER, I. 2009. *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes, Presses universitaires.