

IMPORTÂNCIA E LIMITES DA NOÇÃO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA PARA O ENSINO DO FRANCÊS¹

André PETITJEAN²

Universidade Paul Verlaine, Metz, Ceted

Conceito nômade e migrador (veio da sociologia, transitou pela matemática, depois emigrou para outras disciplinas), a “transposição didática” (doravante TD) está, no campo da didática do francês, em vias de se tornar a “palavra mestra” nas pesquisas e na formação.

Pareceu-nos oportuno, então, neste artigo, historicizar o conceito de TD e, ao mesmo tempo, avaliar sua importância para uma disciplina como o Francês Língua Materna.

Para isso, eu me limitarei, essencialmente, ao conceito de TD segundo Chevallard, depois evocarei rapidamente as retificações feitas posteriormente a tal construção teórica.

1 A TD SEGUNDO CHEVALLARD

1.1 O campo da didática

Devemos primeiramente a Chevallard uma especificação do campo da Didática como disciplina científica. Com efeito, num contexto polêmico de institucionalização universitária, ele substituiu a relação dual professor/aprendiz – teorizada pelas ciências da educação – pelo esquema triangular (o “sistema didático”) composto de três polos: o saber, o aluno e o professor.

Concretamente, os sistemas didáticos são formações que aparecem a cada início de ano letivo: a partir de um saber indicado pelo programa, forma-se um contrato didático; em torno desse saber, será articulado um projeto de ensino e aprendizagem, colocando professores e alunos em um mesmo lugar (Y. CHEVALLARD, 1985, p.22)³.

¹ PETITJEAN, André (ss la dir. de). La transposition didactique en français *Pratiques* n° 97-98, juin 1998, Metz, France. pp. 7- 32. Adaptado pelo autor para tradução e publicação nesta revista.

² Tradução de: Ana Paula Guedes (Universidade Estadual de Maringá - UEM) e Zélia Anita Viviani (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC)

³ O “sistema didático” concerne ao que se faz, em sala de aula, numa determinada disciplina. O conjunto de sistemas didáticos, em número finito numa dada época, mas variável na história da instituição escolar, forma o “sistema de ensino”. Este último, dentro de um contexto imposto pelas regras de instrução pública secundária, encarna-se em estabelecimentos diferentes (colégios de nível fundamental e médio), de acordo com o público escolar, com a política do estabelecimento e com os tipos de interação entre os sistemas didáticos (ver, por exemplo, J.-L. Derouet (1988 a e b). Uma consulta recente feita nas escolas de ensino fundamental nos mostra que os sistemas didáticos são, ao mesmo tempo, lugares relativamente autônomos a propósito dos quais debatem especialistas (professores, inspetores, universitários etc.), e estruturas voltadas à sociedade (suas necessidades econômicas, suas demandas sociais, seus antagonismos de valores etc.) Foi

1.2 A transposição didática e suas operações

Transformar a realidade do sistema didático em objeto de saber, tanto do ponto de vista histórico ou epistemológico (opção privilegiada por Chevallard) quanto do praxiológico, é a especificidade de uma ciência chamada *didática*. Para se classificar como ciência, a didática, na sua fase emergente, precisou utilizar métodos de investigação e conceitos operacionais, como o de TD.

Encontraremos, por isso, na obra de Chevallard, uma definição da noção (“No sentido restrito, a transposição didática designa a passagem do saber científico para o saber ensinado” – idem, p.18) e uma descrição, na continuidade de M. Verret, das modalidades dessa passagem.

Durante o processo de escolarização, o saber científico, ele próprio dependente das imposições institucionais da pesquisa (cf. T. S. KUHN, 1983 e P. BOURDIEU, 1997), submete-se a um outro sistema de imposições. Trata-se da instituição escolar, que possui finalidades e objetivos gerais, e do sistema didático, que, por seu lado, possui finalidades e objetivos específicos. Esse jogo prismático de sobreposições influi na seleção dos saberes científicos⁴ e é acompanhado de operações que caracterizam a didatização dos saberes:

1 *A descontextualização/recontextualização*

Descontextualizar é extrair um conceito de sua lógica científica original (abstração coerente, mas polêmica e falsificável, elaborada para outros fins que não ensino e aprendizagem) para transformá-lo em noções suscetíveis de uma aprendizagem especializada (recontextualização).

2 *A despersonalização*

Conservando ou não sua denominação de origem, a noção a ser ensinada não é associada ao fundador do conceito nem ao seu campo científico de referência.

3 *A programabilidade*

A noção ensinada é decomposta e colocada em articulação com outras noções, numa distribuição conceitual (ordem e progressão) e numa distribuição temporal, de acordo com os objetivos de ensino e aprendizagem.

4 *A publicidade*

O saber a ser ensinado é denominado e definido, num texto oficial – como as Diretrizes Curriculares, por exemplo –, independentemente de esse texto vir acompanhado ou não de uma nomenclatura e de um glossário.

5 *O controle*

possível avaliar também (depois dos relatórios Legrand, Prost e Bourdieu Cros etc.) o quanto é difícil pensar as lógicas disciplinares em função de uma cultura escolar comum.

⁴ É inegável, por exemplo, que as últimas Instruções Oficiais (IO) do ensino médio na França (elas datam de 1999), conforme os saberes indicados para o ensino, convocam diferentes áreas das Ciências da Linguagem (sintaxe, semântica, pragmática, linguística e semiótica textual) contrastando, nesse sentido, com as IO precedentes.

A transmissão dos saberes é verificada por operações que permitem a comprovação da aquisição.

Tomemos como exemplo, para ilustrar essas operações, a noção linguística de “cadeia de referência” (cf. C. SCHNEDECKER, 1997).

Resultante de uma problematização no campo da inteligência artificial e de uma abordagem semântica da coesão textual, a noção linguística de cadeia de referência se estrutura com noções que ela integra (“bornage”, “maillon” e “distance”⁵) e coloca em interação níveis de construção diferentes, frasais e discursivas.

Contextualizada numa discussão linguística e psicolinguística sobre a referência, a noção de “cadeia” é extraída de seu contexto teórico de origem e, penetrando no ambiente dos saberes escolares na disciplina Francês, recontextualiza-se no interior de um campo da língua (a “estruturação dos textos”), aplicado, especialmente, na designação e na renomeação dos personagens de uma narração.

Introduzida nos livros didáticos, a noção de “cadeia de referência” não é mencionada explicitamente, mas reformulada em termos operacionais (como nomear e designar os personagens?). Na leitura, ela se torna uma noção útil, suscetível de facilitar a identificação dos personagens de uma narração e, na produção, ela permite revelar as ambiguidades referenciais e pode contribuir para a coesão do texto escrito pelo aluno. A noção de cadeia de referência é acompanhada, na gramática, de uma reflexão sobre os substitutos gramaticais e lexicais, em ligação com um tratamento frasal e discursivo dos fenômenos da coesão textual.

A produtividade didática da noção de “cadeia de referência” é confirmada pela sua presença nos testes de diagnóstico (CM2/6e)⁶ das atividades de leitura e escrita.

A partir desse exemplo, como também do “esquema de comunicação” (J.F. HALTÉ, 1992); do “esquema de narração” (C. BONNE-DULIBINE, J.-A. HUYNH, 1995); da focalização (M.-A. PAVEAU, I. PÉCHEYROU, 1995); do “circuito argumentativo” (I. DELCAMBRE, 1997), os especialistas da teoria e os didatas exercem uma “vigilância epistemológica” – retomando a expressão de Chevallard –, cujo objetivo é avaliar a pertinência didática dos saberes selecionados, o grau de distância que separa o saber escolar do saber científico de referência, as modalidades de formulação das noções ensinadas e a pertinência de colocá-las no contexto.

Em todos os casos, seja a TD eficiente ou falha, pensar diferentemente os saberes científicos e os saberes escolares é reconhecer que estes últimos se manifestam tendenciosamente e em graus diferentes, de acordo com o nível escolar, como des-historicizados, reformulados, naturalizados e mais prescritivos do que descritivos.

⁵ Nota das tradutoras: delimitação, intersecção e distância.

⁶ Nota das tradutoras: equivalente à nossa 5ª série do ensino fundamental.

1.3 Atores e lugares da transposição didática

Devemos também a Chevallard uma indexação dos atores e uma cartografia dos lugares discursivos nos quais se efetivam as TD.

Para designar os atores que pensam e agem sobre os conteúdos a ensinar, numa interação entre o sistema didático, o sistema de ensino e o ambiente “social” da escola, Chevallard propõe a denominação “*noosphère*”.

Através da *noosfera*, Chevallard distingue os agentes da TD externa (redatores de programa, autores de artigos em revistas didáticas e pedagógicas, elaboradores de manuais – nos quais podemos incluir os responsáveis pela formação inicial e continuada), e os atores da TD interna (os professores). Em ambos os casos, eles agem, como veremos, em função de suas representações da disciplina e dos saberes que ela deve programar, representações estas também supradeterminadas pelo estatuto profissional de cada um.

Dentre os discursos que instituem a disciplina, destacamos:

1.3.1 *Os textos oficiais*

Com a forma de Instruções Oficiais (IO)⁷, de documentos de acompanhamento, de circulares ou de nomenclaturas gramaticais, os textos oficiais são, na França, escritos por várias vozes e resultam de interesses conflitantes e de posições divergentes sobre a disciplina. As reflexões e as propostas são elaboradas em diferentes instâncias (Gabinete do Ministro, Coordenadorias, Comissões etc.) e em função de agentes noosféricos heretogêneos (Inspetorias, universitários, professores de cursos preparatórios, membros de associações, professores do ramo etc.).

O conjunto desses textos forma um *curriculum* formal que configura virtualmente a disciplina por meio de combinações mais ou menos solidarizadas de finalidades, de objetivos, de saberes a serem *ensinados*, de atividades e de práticas, de métodos e de modos de avaliação⁸.

Julgando pelos textos oficiais editados nos últimos cinco anos na francofonia, os novos planos de estudo revelam, mais claramente que os precedentes, uma relação com os saberes científicos de referência. Esses textos representam um alto grau de TD e exercem grande influência, a ponto de servir de modelo para os livros didáticos e, conseqüentemente, para as práticas de ensino.

Tomando como exemplo somente as IO (Instruções Oficiais) francesas dos colégios, notaremos que, pela primeira vez, elas capitalizam, ao mesmo tempo uma parte considerável das pesquisas em didática do francês e uma parte dos saberes científicos de

⁷ Nota das tradutoras: Parâmetros Curriculares (PCN) ou Diretrizes e Bases para o ensino; assim, IO, ou Textos Oficiais=PCN ou Diretrizes e Bases.

⁸ Ver os anais do colóquio de Metz (dezembro 1997) intitulado *Le français comme discipline: cent ans d'Instructions Officielles*, de A.Petitjean e J.-M.Privat.

referência que influenciam na elaboração da matriz disciplinar. Observa-se, por exemplo, a preferência por um programa de base comunicativa, textual e generalista; um descompartmento, através de uma organização dos ensinamentos em sequências; a tônica sobre as relações transdisciplinares do francês, o reconhecimento da literatura juvenil etc.

Consequentemente, como mostra J.-P. BENOIT (1998), e como eu mesmo já havia mostrado há alguns anos (A. PETITJEAN, 1991), a distância entre os conteúdos da CAPES e o programa das Instruções Oficiais é confirmada e agravada (ver também F. ROPÉ, 1999). São provas disso os saberes teóricos que as IO pressupõem conhecidos pelos futuros professores (linguística textual, teorias da escrita, teorias da argumentação, análise do campo editorial e dos gêneros da literatura juvenil, teorias das mediações culturais etc.), mas que não existem na formação universitária dos professores de francês.

Nesse sentido, o formalismo redutor que se generaliza na abordagem de textos, tem sua origem menos na natureza própria dos conceitos linguísticos do que no insuficiente domínio, pelo professor, dos saberes de referência transpostos. Observando as dificuldades encontradas na nova prova de dissertação do Baccalauréat⁹, teremos como atual a afirmação de E. Durkheim (1905), quando constata que as insuficiências curriculares encontradas são prioritariamente científicas e didáticas:

Um programa só vive através da maneira pela qual ele é aplicado; se ele é aplicado erroneamente ou com uma resignação passiva, ele se voltará contra seu objetivo ou será letra morta. É necessário que o mestre encarregado de torná-lo realidade o queira, demonstre interesse por ele [...]. Não é suficiente para os mestres que eles recebam uma prescrição exata do que fazer; eles precisam ser capazes de julgar, de avaliar essas prescrições [...]. Em outras palavras, é necessário que eles estejam a par das questões para as quais essas prescrições trazem soluções provisórias [...]. Tal postura só pode resultar de uma cultura pedagógica que, para produzir um efeito útil, deve ser ativada nos momentos oportunos, isto é, quando o futuro mestre ainda se encontra na qualidade de estudante nos bancos da universidade.

A partir de minhas experiências nesses dois últimos anos como responsável pela redação coletiva do Plano de Estudos do Francês do Cantão de Genebra, para a escolaridade correspondente ao ensino médio da França, posso medir a dificuldade de formular uma redação de um texto oficial. Assim, sinto-me autorizado a indicar algumas falhas desse tipo de documento (sem subestimar os avanços mencionados nas IO Francesas):

- a validade, para o ensino, das teorias de referência evocadas não é suficientemente apresentada, discutida, ilustrada;
- não é feita a separação entre os saberes para o aluno e os saberes para o professor;

⁹ Nota das tradutoras: teste de acesso ao ensino superior na França.

- a compatibilidade entre saberes a ensinar – parcialmente necrosados na memória da disciplina – e conhecimentos recentemente transpostos não foi medida (isso concerne, essencialmente, à parte sobre “língua”, das IO).

Podemos interpretar essas disfunções como a marca da heterogeneidade dos redatores, como o indício de uma vontade de inovar sem se chocar com as práticas de ensino dominantes, ou como o reflexo sintomático da co-existência de uma configuração didática que começou a se desagregar nos anos setenta e também da configuração emergente que teve início há vinte anos:

- a existência de TD questionáveis (por exemplo, a inversão dos nomes Texto e Discurso) ou defeituosas;
- a ausência, na opção por uma teoria textual e generalista, de um programa gramatical substancial e atualizado;
- a insuficiente importância de se colocar os conceitos textuais integradores que estão presentes de fato (narrador, personagem, descrição, diálogo, ponto de vista etc.). O que permitiria, ao contrário, articulações nocionais e distribuições progressivas de conteúdo a ser ensinado nos três ciclos.¹⁰

1.3.2 *Os manuais escolares*

Os manuais escolares, como qualquer outro meio de ensino, elaboram saberes *a ensinar* “intermediários”, de acordo com as Instruções Oficiais e em função das prescrições do editor que, por si mesmo, constrói e interpreta as expectativas dos professores.

Como mostrei (A.PETITJEAN, 1998), a propósito de um manual de ensino/aprendizagem da escrita, a elaboração de um manual implica vários atos de TD: escolha das noções a serem ensinadas; maneiras de integrar essas noções entre si; modos de definição e grau de formulação dessas noções; tipos de progressão; formas de programação dos saberes (escolha dos suportes textuais, tipos de questionamentos, tipos de exercícios, modos de aprendizagem etc.). Relembro o artigo de J-P. Bronckart e I. Plazaola-Giger (1998) sobre as TD de noções frasais, textuais e enunciativas. Há também o artigo de C. Garcia-Debanc (1998) sobre o conector *mas*, no qual o autor segue a cadeia das transposições desde as teorias linguísticas até o material de ensino, passando pelas obras de divulgação científica. Refiro-me, por outro lado, aos artigos que descrevem e analisam manuais, publicados nas revistas *Enjeux*, *Le Français Aujourd’hui*, *Pratiques*, *Recherches*. Finalmente, também me

¹⁰ Não tenho espaço, neste artigo, para ilustrar este princípio de articulação dos conteúdos a ensinar, então remeto o leitor às 200 páginas do Plano de Estudos genebrinos, que foi publicado pelo Departamento de Instrução Pública de Genebra. Eu diria, simplesmente, que em função das competências que desejamos desenvolver, procuramos distinguir unidades federativas (os campos), noções integradoras, objetivos do mestre e saberes para o aluno. A partir disso, determinamos os suportes (textuais ou não), os exercícios e as atividades que estimamos serem apropriados para a aquisição de noções e competências.

refiro ao observatório de manuais feito por H  l  ne Huot e aos anais dos colóquios de Saint-L   e de Paris III consagrados aos manuais escolares de francês.

Dois conceitos, que foram também emprestados dos didatas das ciências (A. GIORDAN e G. de VECCHI, 1987), podem guiar os elaboradores de manuais ou orientar o trabalho dos que os analisam:

1. *O de “nível de formula  o dos conceitos”*

   importante, para o elaborador de um manual, prever a lógica e a organiza  o interna da obra, mas também antecipar as progressões que se constituirão ao longo dos diferentes anos de curso. Essas progressões devem ser menos conc  tricas e mais espiralizadas, permitindo uma complexiviza  o progressiva das no  es ensinadas. Em fun  o disso, deve-se decidir se a no  o (ex.: os tempos verbais, os personagens etc.)    utilizada implicitamente ou como objeto de uma explicita  o e, se for esse o caso, segundo qual grau de formula  o para o nível de cada curso. Na ausência de tais decisões, corremos o risco de produzir efeitos de repeti  o e pecamos por aplicacionismo e exaustividade, sem levarmos em conta as condi  es cognitivas dos alunos e em detrimento de suas capacidades de assimila  o.

2. *O da “trama conceitual”*

Trata-se de colocar as no  es em articula  o e então definir a organiza  o interna de cada uma (por exemplo, quais são as propriedades que definem a no  o de personagem, de um ano escolar para outro) e as rela  es externas que elas tra  am com outras no  es às quais as associamos. Poderemos, então, colocar em congruência, personagem e ponto de vista, personagem e descri  o, personagem e diálogo, personagem e valores axiológicos etc. (Sugiro, como ilustra  o concreta, a leitura da cole  o *Ma  trise de l’écrit* e a análise que fiz sobre o assunto no artigo “Enseignement/apprentissage de l’  criture et transposition didactique” (A. PETITJEAN, 1998c).

1.3.3 *O professor*

Agente do sistema didático, o professor    responsável pelas TD internas que acontecem no momento em que ele transforma sua aula em saberes *ensinados*. Esse *curriculum* “escondido”    supradeterminado pela forma  o e experiência do mestre, pelos manuais que ele utiliza e pelas formas de intera  es na sala de aula, elas mesmas dependentes do tipo de alunos e do “contrato didático”, implícito e explícito, que faz o mestre com seus alunos (retomaremos essa discussão mais adiante no item 2.2). Sobre esse assunto, sugiro a leitura dos artigos de J-P. Bronckart e I. Plazaola-Giger (1998), de J-F. Halt   (1998) e, entre

numerosas publicações, a obra coletiva organizada por J-F. Halté, intitulada *Inter-Actions* (1992b) e *Recherches* nº 27 (“Dispositifs d’apprentissage”, 1997).

1.3.4 O aluno

Apesar de Chevallard não insistir sobre esse ponto, consideramos útil, também, avaliar os efeitos das TD operadas, a partir das análises dos saberes *aprendidos* pelos alunos e como eles mostram tais saberes nos seus textos, suas anotações, seus trabalhos, enfim.

Assim, B. Veck (1988), analisando, na época, os saberes apresentados nas dissertações dos alunos do ensino médio, constatou que:

1. eles manipulam saberes transpostos de horizontes teóricos bastante diversos, sobretudo os que se relacionam com a língua e os textos (linguística, poética, estilística), os da história literária (biografia, escolas literárias) e, até mesmo se referem a diferentes ciências humanas (história, sociologia, psicanálise). Isso foi constatado ao mesmo tempo em que A. Finkielkraut divulgava que nas escolas só se estudavam textos jornalísticos!;
2. as noções que encarnam esses saberes são mal assimiladas e desastrosamente aplicadas, a ponto de constituírem um “jargão cultural”;
3. as noções científicas co-habitam nos discursos explicativos, com conhecimentos empíricos triviais, tanto que há predomínio das análises psicológicas de senso comum em detrimento da observação dos textos.

R. Michel (1998) constata o mesmo problema a propósito das leituras metódicas e se questiona sobre a validade desse exercício. Ao final desta análise sucinta dos diferentes desníveis de TD, deveria ficar claro que é necessário e salutar exercer a “vigilância epistemológica”, examinando os movimentos transposicionais ao longo da cadeia que leva dos saberes científicos aos saberes a ensinar, depois ensinados, e finalmente aprendidos. Isso, no entanto, com a consciência de que o francês, como veremos, é uma disciplina cujo objetivo maior é o desenvolvimento de competências objetivadas pelos conteúdos e pelos estatutos dos saberes a serem ensinados: saber ler textos, literários ou não; saber escrever textos, científicos ou ficcionais; saber exercer um espírito crítico analisando as significações dos discursos e sua retórica etc.

Ainda é necessário, como sugere E. Nonnon (1998), que os formadores ensinem aos professores a analisar, em sua discursividade específica e, no seu contexto histórico, os discursos da disciplina, sejam eles escritos (Programas de ensino oficiais, revistas

pedagógicas, manuais¹¹, provas de avaliação, trabalhos de alunos¹²) ou orais (interações na sala de aula).

1.4 As condições que fazem emergir novos objetos de ensino

Devemos, finalmente, a Chevallard – sempre em continuidade aos trabalhos de M. Verret – uma análise dos *motivos* de introdução de novos saberes numa disciplina e das *condições de sucesso* dessa introdução.

1.4.1 Os motivos

A primeira razão que justifica uma renovação dos saberes a ensinar é o *obsoletismo didático*. Quando a distância entre os saberes científicos e os saberes ensinados é tão grande que estes últimos parecem errados, surge a necessidade de atualizá-los. Foi assim, por exemplo, que a gramática tradicional foi contestada, nos anos setenta, pela linguística que inspirou uma gramática renovada, de ordem frasal primeiramente – sob a pressão dos modelos estruturais, gerativistas e funcionais – e depois textual e discursiva, com base nas teorias da enunciação, da pragmática e da linguística textual.¹³

Trata-se de uma *crise interna* da disciplina, que pode aparecer nos saberes a ensinar, nos métodos ou nas atividades. Do ponto de vista dos atores noosféricos da disciplina, é muito mais fácil e mais valorizado mudar os conteúdos do que as práticas.

A segunda razão que justifica a modernização dos saberes a ensinar é o *fracasso escolar* e a *responsabilidade social*.

Nos anos sessenta, em graus diferentes, os países francófonos ampliaram a base sociocultural dos escolares, paralelamente à prolongação da escolaridade obrigatória. A cada etapa dessas transformações foi necessário, parcialmente, renovar os conteúdos e os métodos, para “adaptá-los” ao novo público e à nova demanda social.

Falemos agora da *crise externa* da disciplina.

Essa demanda social pode ser exterior à escola e se nutrir das opiniões públicas. É assim que a questão do *iletrismo*¹⁴ cuja definição é problemática para os pesquisadores, mas que a mídia divulga a cada início de ano escolar, remete a uma situação social hoje julgada inaceitável e que atinge especialmente a disciplina Francês. Reencontramos, então, os problemas da formação inicial de professores de escola, que não dá aos futuros mestres e

¹¹ Permito-me, aqui, fazer referência ao meu estudo da descrição nos manuais de colégio de 1995 a 1997 (A.PETITJEAN, 1998 b) e também sugiro a leitura da *Pratiques* “Interactions et apprentissages” (2000).

¹² Ver a tese de V. Houdart-Merot (1997) que estuda as tarefas dos alunos do ensino fundamental de 1880 até a atualidade.

¹³ Sobre a penetração da linguística através de revistas consagradas ao ensino do francês, ver F. Gadet e F. Mazière (1982) ou F. Ropé (1990). Estudos similares deveriam ser feitos hoje.

¹⁴ Ver A.Bentolila (1996), C. Barré de Miniac e B. Lété (1997) e a coleção *Apprendre à lire aux différents cycles du primaire*, editada pelo Observatoire National de la Lecture.

aos professores em exercício os saberes suscetíveis de otimizar as aprendizagens de leitura e escrita. Desse ponto de vista, o nível Bac+3 ou 4¹⁵, que é defendido pelos sindicatos, só poderá se concretizar na condição de reconsiderar-se a formação acadêmica (sobre esse assunto, ver os números da revista *Repères*).

Essa demanda social pode ser mudada pelos sistemas didáticos que envolvem o francês. É assim, por exemplo, que nos discursos oficiais sobre o francês (ver a obra *La maîtrise de la langue au collège*, coleção “Collèges”, CNDP) ou nas pesquisas em didática (ver, entre outros estudos, M. LAPARRA, 1997 ou D. BESSONAT, 1999), o papel transdisciplinar dessa disciplina é não somente reconhecido – já era há muito tempo – mas sobretudo operacionalizado por conteúdos de ensino ligados à leitura de textos científicos (textos informativo-explicativos, manuais, tabelas, esquemas etc.), aos modos de apropriação dos saberes (anotações, fichários, relatórios etc.) e à retórica dos escritos que os alunos devem produzir em francês e em outras disciplinas. Mas, também aí, a margem entre as prescrições formais dos *curriculum* e a realidade das práticas de ensino é grande. A redução dessa distância implica uma formação inicial adequada, programas menos carregados e condições de trabalho adequadas. Observando os trabalhos da escola de ensino fundamental e médio, no francês, seria necessário, para os professores, que as horas consagradas à assistência aos alunos fossem acompanhadas de um aumento de horas/aula na disciplina e de uma formação continuada ajustada.

Para julgar a pertinência desses dois motivos de crise no ensino do francês, devem ser acrescentadas as características conjunturais e estruturais que especificam nossa disciplina no seu estado passado e presente.

1.4.2 *As crises do francês*

É verdade que, no século vinte, o *français*, ou melhor, o ensino de *Letras*, conheceu duas crises maiores que refletem, sucessivamente, seu período de emergência e seu estado de obsolescência.

A primeira crise, descrita preciosamente por M. Jey (1998), corresponde, nos anos seguintes, à reforma de 1902, à instituição do ensino da literatura francesa, e dividiu partidários das humanidades modernas e defensores das humanidades greco-latinas.

A segunda crise, nos anos sessenta e setenta, dividiu (refiro-me, aqui, à Comissão Rouchette para o ensino fundamental e à Comissão Pierre-Emmanuel para o ensino médio) os defensores do ensino da língua e da literatura considerado “tradicional” pelos inovadores e os promotores de um ensino renovado (Ver M. H. VOURZAY ,1996). Estes últimos transpuseram, numa relação predominantemente aplicacionista – lembremo-nos das árvores da sintaxe ou mais recentemente do “esquema narrativo” – teorias de referência diversas, como a linguística, a semiótica, as teorias de recepção, a sociologia da literatura etc. Essa

¹⁵ Nota das tradutoras: o nível Bac +3 ou 4 significa ter a formação universitária correspondente a “vestibular + 3 (ou +4) anos de nível superior”. Assim, o autor aqui diz que o sindicato dos professores defende que, para ser contratado como professor nas escolas, o candidato deve ter esses anos de estudo, no mínimo.

crise, ao mesmo tempo externa e interna, prossegue atualmente e mostra a tensão conflitante – retomando F. Halté, 1992 – entre a configuração antiga da disciplina (Letras) e sua nova configuração (o Francês).

A revista *Pratiques* contribuiu, assim como outras, para a invenção dessa nova identidade disciplinar. Isso posto, temos que nos interrogar, retrospectivamente, sobre a adequação das inovações aos efeitos desejados,¹⁶ e medir o grau de instabilidade da disciplina, decorrente da implementação e da acumulação de objetos novos de ensino.

Realmente, na medida em que a disciplina Francês se apresenta como um conjunto de submatérias (leitura, gramática, ortografia, escrita), operacionalizando modos de solidarização variáveis e, na medida em que numerosas teorias de referência surgiram nesses últimos trinta anos¹⁷, compreendemos que assistimos a um inchamento de conteúdos a ensinar, e *Pratiques* teve sua parte de responsabilidade na questão. Isso levou R. Michel (1998) a denunciar o empilhamento “efêmero” de conteúdos novos, cujas teorias de referência, apresentadas nos manuais em TD muitas vezes discutíveis (porque não se preocupam em conciliar esses conteúdos com os objetivos de desenvolvimento de competências do aluno), os professores não têm tempo de assimilar. Um exemplo, para ilustrar minha afirmação: um trabalho sobre capas de romances, em quatro páginas de manuais (C1 e C4¹⁸), tem pouca utilidade se não for ligado a uma reflexão com os alunos sobre o objeto livro, articulada à noção de gênero e de campos (produção “expandida” e “restrita” no sentido de P. Bourdieu). No seu conjunto, essa abordagem deve ser completada por um trabalho sobre as mediações culturais (o livro e a leitura) com o objetivo de tratar positivamente a heterogeneidade cultural dos aprendizes.

Parece-me, portanto, necessário estabilizar a configuração da disciplina Francês. Hoje, isso é possível, como atestam a reflexão de J-L. Chiss (1995) e a síntese de C. Masseron (1995) sobre a língua, bem como a reflexão de R. Michel (1998) sobre a leitura literária e a de A. Petitjean (1998c) sobre a escrita – além de outros títulos na lista de numerosos trabalhos – e as convergências entre as novas Instruções Oficiais do ensino médio e as pesquisas em didática do francês. Essa configuração da disciplina Francês necessita, como mostra E. Nonnon (1998), de um esforço de indexação e de problematização dos “metaconceitos integradores e organizadores” no que se refere à língua, à análise de textos, à expressão oral e à produção escrita. Além disso, essa configuração implica um reexame da matriz disciplinar e dos modos de solidarização das submatérias do francês em função de uma definição das competências a serem desenvolvidas.¹⁹ No entanto, em decorrência das

¹⁶ Os trabalhos de um Gabriel Langouet (1985), por exemplo, que mostram que os alunos de meios sociais mais favorecidos são os maiores beneficiários das inovações pedagógicas, convidam à prudência e à modéstia.

¹⁷ Sobre isso G. Garcia-Debanc (1990) já se questionava se não deveríamos considerar a didática do francês como “uma confederação de didáticas que se relacionam a campos específicos: didática da ortografia, didática da produção escrita, didática da leitura, didática do vocabulário etc.”

¹⁸ Nota das tradutoras: C1 e C4 correspondem, aproximadamente, a disciplinas do ensino médio profissionalizante.

¹⁹ Ver as propostas de esquematização da disciplina de J-F. Halté (1992), de C. Garcia-Debanc (1990) e de Y. Reuter (1992); a problematização da heurística das competências tais como a leitura (J. M. Privat, 1993) ou

especificidades de seu ensino, a tarefa é muito mais difícil para o francês do que para as disciplinas científicas.

1.4.2.1 *O Francês, os textos e as competências*

O Francês é uma disciplina que desenvolve competências complexas que têm, de um lado, um papel primordial na escolarização dos alunos - faço alusão às habilidades cognitivas e discursivas transdisciplinares (cf. item 1.4.1 anterior e a nota 20, mais adiante) – e por outro lado, um papel não menos importante na formação da personalidade e na socialização futura dos alunos, por meio do estudo dos textos literários. Assim, é importante avaliar a parte respectiva de todas as disciplinas escolares para a realização desses grandes objetivos e trabalhar interdisciplinarmente com os diferentes sistemas didáticos. Ainda, é necessário definir o papel específico do ensino de francês. Tomemos o exemplo da leitura literária. Na medida em que os escritos ficcionais representam a parte essencial do *corpus* de textos escolarizados como literários, é necessário que nos entendamos sobre os princípios descritivos da ficção (ver, entre outros, G. GENETTE 1991, J-M. ADAM, 1991, D. MAINGUENEAU, 1986 e 1990) e da “verdade metafórica” (P. RICOEUR) que caracterizam o funcionamento do sentido nos discursos ficcionais literários, de acordo com seu tipo de genericidade. Também é necessário problematizar a interação entre os textos e os leitores, e as modalidades escolares desse encontro, em termos de competência de leitura a ser adquirida (cf. PRIVAT, 1993 e 1997). Nunca desconfiaremos o suficiente das falsas evidências e temos interesse em não esquecer, como atestam a história das práticas culturais e a sociologia da leitura, que a apropriação de textos literários (o famoso “dom dos mortos”, de D. Sallenave) está sempre submetida à variabilidade histórica e social. Realmente, devido a crenças ingênuas, o ensino médio só pode levar os alunos a uma modesta compreensão histórica dos autores do passado e a uma modesta elucidação do “processo de criação” que, como destaca D. Bailly, “escapa da análise do leitor, frequentemente mesmo da análise do artista.”

Somente uma história literária atualizada ajuda a reconstruir as supradeterminações históricas dos textos, os projetos estéticos dos autores, o regime de genericidade de seus escritos, a história de suas leituras etc., e, sabemos – G. Lanson já afirmava – o quanto é difícil transportar esses trabalhos para o ensino médio (ver, a propósito, o apaixonante trabalho de P.Goujon (1996), sobre a recepção das fábulas de La Fontaine no século XVII). No melhor dos casos, o ensino da literatura reconstrói a existência dos autores e faz falarem seus textos por meio de quadros interpretativos, estes dependentes das finalidades da disciplina. Os estudos comparados dos manuais, das antologias e das histórias escolares da literatura, publicados ao longo do século, mostram que cada geração reconfigura os textos e suas interpretações. É por isso que seria sábio cessar de polarizar sobre a mítica função patrimonial do ensino da literatura, e raciocinar menos em termos de programa de autores do que sobre a competência de leitura que se quer desenvolver. A aprendizagem dessa

a escrita (J-F. Halté, 1989 e Y. Reuter, 1996); a reflexão sobre os modos de interação entre as submatérias (C. Garcia, 1993) para a língua e a escrita; Y. Reuter (1994,1995) para a leitura e a escrita. Ver, também, sobre o mesmo assunto, as revistas de didática do francês e os colóquios realizados sob a égide da revista *Le français dans le monde* (LFDLM).

“*arte de fazer*” (M. CERTEAU) deve ser acompanhada de uma iniciação à interpretação de textos, de um despertar da consciência crítica e de um desenvolvimento do senso cívico dos alunos. Essa aprendizagem condiciona a elaboração, do ensino fundamental ao ensino médio, de um *curriculum* de noções a ensinar, e a criação de atividades suscetíveis de construir o *habitus leitoral* dos alunos.

Esse programa nocional, que falta nas IO dos colégios, particularmente no que concerne à teorização das relações entre *texto* e *contexto* (cf. A. PETITJEAN, 1998a), permitiria transportar as ciências humanas e sociais que configuram a *episteme* contemporânea e, ao mesmo tempo, as Letras de hoje. Verificaríamos então, como escreve e prova J-M. Privat (1997) a propósito de Maupassant, que podemos construir escolarmente uma *postura de leitura* “*diferente* da vagamente impressionista (cheia de intenções letradas), da sumariamente psicologista (cheia de considerações rudimentares) ou da estritamente tecnicista (tendendo às marcas estilísticas ou linguísticas esparsas)”.

Em função da complexidade das competências que o francês processa, a TD, nesta disciplina, opera um mosaico de saberes científicos de referência, que é preciso selecionar, intrinsecar, integrar e formular, ajustando-os aos modos de aquisição das competências pelos alunos (ver R. MICHEL, 1998, sobre a leitura e A. PETITJEAN, 1998c, sobre a escrita).

1.4.2.2 *O francês e os valores*

O francês é uma disciplina que é particularmente trabalhada por mecanismos sociais ideológico-culturais (normas do falar e escrever bem, valorização dos textos canônicos literários escolarizados etc.)

Nesse sentido, partindo dos motivos propostos por Chevallard para explicar a renovação dos saberes escolares, J-P. Bronckart *et al.* Plazaola-Giger (1998), como também J-F. Halté (1998) destacam que existem motivos mais difíceis e menos explícitos que são decorrentes do que A. Chervel (1988) chama *finalidades culturais* das disciplinas. Realmente, reduzir os conteúdos a serem ensinados, como parece fazer Chevallard, a “vulgarizações” e “adaptações”, é omitir o fato de que as finalidades culturais são construções relativamente autônomas em relação aos saberes não-escolares, e cuja configuração depende das finalidades atribuídas à disciplina, conforme o nível de ensino (fundamental, médio, superior) nos quais ela se exerce (ver E. NONNON, 1998, a propósito da atual secundarização tendencial do primário). É necessário, então, reconhecer, juntamente com M. Develay (1992), que as decisões tomadas quanto ao ensinável dependem também da ideologia e do sistema de valores dos redatores dos programas, dos formadores e dos professores.

Acrescento que as cristações ideológicas que toda reforma do Francês provoca – apesar da existência de numerosos trabalhos sobre a variação linguística, a norma linguística, as práticas sociolinguageiras, a sociologia da literatura e da leitura etc. – ligam-se ao aspecto “autônomo” do francês, já que, nessa disciplina, o mesmo material (a língua e o discurso) é ao mesmo tempo um *objeto* de estudo e um *meio* de análise. O resultado disso é a crença,

socialmente compartilhada – e isso é irritante para os especialistas da disciplina –, de que é suficiente falar francês para ensinar francês ou saber ler e escrever para ensinar. O que se percebe é que as mesmas pessoas que se sentem incompetentes para avaliar as reformas da matemática, da física ou da biologia (entre outros, jornalistas e escritores) orquestram grandes agitações coletivas a cada reforma do francês (ortografia, gramática ou leitura). É assim que toda introdução de uma nova metalinguagem gramatical é taxada de pedantismo pedagogo. É um julgamento que advém da ignorância da historicidade da gramática escolar e da ignorância de que suas categorias são abstrações que, em seu tempo, também se chocaram com o pensamento comum, mesmo o letrado.

É por isso, por exemplo, que a introdução de uma metalinguagem textual – mesmo que, devido à insuficiente formação dos professores em linguística e em didática não tome a forma de reduções formalistas – é rejeitada por uma concepção “mundana” da literatura, segundo a qual protonsões como “o gênio literário”, a biografia hagiográfica, a “obra-prima”, acrescidas de anedotas pitorescas, são *sésamos* explicativos suficientes. Os partidários dessa concepção de ensino da literatura preferem rejeitar a linguística, a semiótica, a poética – que incansavelmente mostram que os textos literários são construções verbais – e a sociologia da literatura, que desmascara as relações mistificadas entre leitura e escritores, considerando essas disciplinas como bodes expiatórios teóricos. Eles fariam melhor se revisassem os fundamentos epistemológicos de sua própria disciplina – dentre outros, a partir da nova história literária – e se colaborassem para a elaboração de uma didática da literatura.

Por todas essas razões, compreendemos que um ensino que objetive primeiramente a aculturação dos indivíduos, a conservação do patrimônio, a transmissão de valores estéticos, morais e cívicos, seja objeto de tensões permanentes, como já mostrei (A. PETITJEAN, 1990).

Na medida em que as finalidades ideológicas e culturais se explicitam mais nos momentos de crise do que nos períodos em que a configuração didática está no apogeu, serão reconstruídas as “justificações”, no sentido de L. Boltanski e L. Thévenot²⁰, que sustentam as tomadas de decisão face ao ensinável em literatura.

Direi, então, seguindo o que escreveu R. Michel (1998) sobre a “leitura metódica”, que o exercício, com suas diretivas de leitura, suas grades e seus quadros, é justificado por uma transposição de certas teorias do texto e da leitura, mas também por uma “ideologia tecnicista e tecnológica do ensino da leitura”, de acordo com a lógica “industrial” do sistema educativo francês (avaliações nacionais diagnósticas, suportes informáticos etc.). Acrescento que o exercício, ele próprio, é contestado com base em outras lógicas. Há, de um lado, os partidários de uma lógica “doméstica”, que defendem uma concepção “hedonista” da leitura escolar (D. PENNAC, 1992), fundada na troca, na motivação e na

²⁰ Na sua obra *De la justification* (1991), os dois sociólogos elaboram uma classificação que distingue lógicas sociais qualificadas como “inspiração”, “cívica”, “doméstica” e “industrial”; as quais podemos, aliás, cruzar com a classificação de M. Lesne (1979) dos modos de trabalho pedagógico (modos “transmissivo”, “incitativo” e “apropriativo”).

emoção e não na explicação; e uma pedagogia do texto literário, preconizada, nos anos setenta, como mostraram A-M.Chartier e J.Hébrard (1997), pelos então adversários das TD da coleção literária didática *Lagarde & Michard*.

Por outro lado, existem as intervenções mediáticas de intelectuais como D. Sallenave, M. Fumaroli, R. Debray. Podemos apreciar suas competências profissionais como escritores e pesquisadores, mas constatamos que eles apresentam um certo desconhecimento do passado e do presente da disciplina. Com nuances que a rigidez da classificação não permite aqui, eles denunciam o desaparecimento das humanidades em nome de certas justificações. Trata-se de um misto de lógica “cívica” – concepção universalista dos saberes, legitimismo cultural, valorização do meritocratismo republicano proporcional à ignorância de sua verdadeira eficácia histórica etc.- (ver, a esse propósito, A. PROST, 1992, V. ISAMBERT-JAMATI, 1995, J. -F. CHANET, 1996, A-M. THIESSE, 1997, C. NICOLET, 1992, C. LELIÈVRE e C. NIQUE, 1993, M. DURU-BELLET, 1992) e de lógica “inspirada” (concepção do ensino do francês como guardião do templo dos gênios literários, cujo metiê repousa sobre o carisma pessoal e sobre a contemplação, sensitiva ou cívica, dos grandes textos).

Assim, como assinala J-F. Halté (1998), o ressurgimento atual dos valores é ambíguo. Assistimos, num gesto defensivo e regressivo, a um retorno à “sensibilidade literária”, provocado pelo excesso de simplificações advindas das más TD das teorias de referência? Trata-se de uma revalorização das finalidades cívicas atribuídas à Escola da República numa sociedade em crise? A pesquisa em didática preocupa-se com as duas questões, pelo que é possível observar em colóquios passados ou a acontecer²¹.

De nossa parte, estamos refletindo sobre elas há um ano (serão objeto de uma futura *Pratiques*) em quatro direções:

1. problematização da noção de valor, a partir da herança da retórica e em função das ciências humanas contemporâneas;
2. modos de valorização e tipologia dos valores atribuídos aos textos literários na instituição escolar (história das Instruções Oficiais, *corpus* de autores impostos nos programas, nas antologias, nos manuais etc. e... justificação dessas escolhas);
3. análise das modalidades textuais de produção de efeitos *valores* e de efeitos *emoções* (temática, intriga, comentários do narrador, axiologia dos personagens, ponto de vista e campo axiológico, normas de escrita, hierarquia dos gêneros etc.);
4. estudo dos modos de valorização dos textos nos atos concretos de leitura.

²¹ Colóquio de Namur (maio, 1997): “Quel enseignement de la littérature dans les pays de FLM. Examen comparé des Textes Officiels”; Anais do 11º congresso da AFEF (maio, 1998): “Quels savoirs pour quelles valeurs?”.

Nesse contexto, às vezes mais erístico do que científico, definirei a linha de *Pratiques* – revista que publicou centenas de páginas sobre o ensino da literatura – como um processo evolutivo, mas guiado sempre por quatro tipos de preocupações:

1. A pesquisa, em nome de uma justificação “cívica” e de uma responsabilidade didática (tornar os textos literários acessíveis ao grande público) e, em função de numerosas teorias de referência transpostas, de uma melhor compreensão dos mecanismos em ação no exercício das competências de leitura e de interpretação. (Ver *Pratiques* n° 76: L’interprétation des textes; n° 80: Pratiques de lecteurs; *Pratiques* n° 95: La lecture littéraire em 3e e 2e).
2. A elaboração de noções a ensinar e de atividades a realizar suscetíveis de favorecer a aquisição programada dessas competências.

Os saberes que nós transpusemos, nos diversos números da *Pratiques*, muitas vezes de modo aplicacionista, permitiram-nos a elaboração de conteúdos a serem ensinados, os quais eu não poderia detalhar aqui. Posso, no entanto, traçar seus objetivos:

- iniciar os alunos nas regras institucionais que regem o funcionamento do campo literário, histórica e sincronicamente;
 - desnaturalizar a metalinguagem escolar sobre a literatura, por uma problematização das noções que essa metalinguagem utiliza (literatura, paraliteratura, autor, biografia, gênero, valor etc);
 - levar aos alunos conhecimentos sobre os gêneros ficcionais e as formas de organização linguística e textual dos escritos dados a ler;
 - fornecer aos alunos as referências culturais (contexto, intertextos etc) necessárias à compreensão de textos, e sobretudo fornecer os meios de analisar os modos de inscrição do contexto nos textos.
3. A organização de uma aprendizagem formadora da capacidade de escritos metatextuais (justificativa argumentada de uma resposta, comentários explicativos, documentários etc.) suscetíveis de avaliar e também de definir as aprendizagens literárias.

4. A iniciação, no ensino fundamental e médio, à escritura ficcional, de acordo com os diferentes gêneros literários e através de atividades de reescritura e produção de textos.

Em suma, o objetivo maior é transformar o modelo empírico “ingênuo” de leitura em uma competência de leitura “construída”, lembrando a recomendação de G. Lanson: “O trabalho metódico se liga à atividade ‘prazerosa’ do leitor e não a substitui.” Isso implica que é preciso reexaminar os exercícios canônicos do *baccalauréat*, já que sabemos dos efeitos perversos de sua automatização – de meios eles passaram a ser um fim para a aprendizagem –, além de sabermos de seu efeito de retroação aos níveis anteriores. É preciso, também, reservar um lugar, ao lado da preparação para exercícios institucionais e formais, para atividades mais “domésticas” (trocas sobre leituras, prêmios literários, oficinas de redação, clubes de teatro etc.).

1.4.3 *As condições de sucesso*

Não insistirei sobre as condições de sucesso. Apenas lembrarei, seguindo A. Chervel, que uma disciplina, como conjunto de objetivos e finalidades, de conteúdos, de métodos, de exercícios e de avaliações, solidariamente conglomerados, perpetua-se idealmente quando as seguintes condições são reunidas: “Fidelidade aos objetivos, métodos comprovados, progressões sem choques, manuais adequados e renomados, mestres experientes, que reproduzam com seus alunos a didática que receberam em sua formação e, sobretudo, consenso da escola e da sociedade, dos professores e dos alunos”. Em função disso, uma inovação centrada nos conteúdos disciplinares é mais bem aceita se:

- o novo saber não desestruturar fundamentalmente os saberes antigos ou se ele pode ser enquadrado numa ótica antiga de pensamento (o que mostra R. Michel sobre a leitura metódica);
- o novo saber for capaz de se traduzir em lições e em exercícios, consistentes, rentáveis e avaliáveis, como mostrou J. Hébrard, alhures. É inegável, por exemplo, que os saberes transpostos das teorias de textos foram mais bem aceitos (um professor pede a leitura e depois explica os textos!) do que os saberes sociológicos concernentes às mediações culturais (trabalho sobre o campo editorial, tipos de livrarias, coleções do objeto-livro etc.). É necessário também que os professores sejam convencidos de que a escolarização das aprendizagens culturais, indispensáveis para os alunos que não possuem comportamentos culturais de leitores e escritores é um pré-requisito necessário para as aprendizagens formais em leitura e escrita.

É verdade que, na situação atual, muitos parâmetros indicados por A. Chervel não estão presentes: injeções sucessivas de conteúdos novos; decalagem entre a formação inicial e as necessidades da profissão; re-questionamento sobre formação continuada; contestação dos

exercícios do *baccalauréat*; Instruções Oficiais que fazem coabitar (cf. A. PETITJEAN, 1998 a) saberes herdados do passado da disciplina e saberes recentemente transpostos.

É verdade, também, que as pesquisas em didática, desde o momento em que começamos a observar seus resultados, estão suficientemente avançadas para esclarecer decisões institucionais que deveriam ser tomadas e para reerguer, junto aos alunos, a importância da disciplina, segundo pesquisas sociológicas (A. BOUNOURE *et alii*, 1986; F. DUBET, 1991; C. HORELLOU-LAFARGE e M. SEGRÉ, 1996).

2 A TD APÓS CHEVALLARD

O conceito de TD foi rapidamente assimilado por várias didáticas que fizeram adaptações em função de suas especificidades disciplinares. Por exemplo, P. Tavignot (1995) na matemática, J.- P. Altolfi e M. Develay (1989) nas ciências, J.- P. Martinand (1986) na física, F. Chatel (1995) nas ciências econômicas e sociais, J. Marsenach, C. Amada-Escot (1993) na educação física, F. Audigier (1995) na história e geografia, G. Schleminger (1995) nas línguas vivas, M. Thérien (1996), B. Veck *et alii* (1989) na literatura, B. Schneuwly (1995) no francês.

Todas as didáticas destacaram o poder explicativo do conceito de TD para a análise do sistema didático (não considerando as reações polêmicas de rejeição!), mas mostraram também que essa construção teórica tinha limites que deveriam ser corrigidos.

Essencialmente, duas críticas maiores foram feitas ao conceito de TD:

- uma percepção redutora dos saberes escolares;
- uma definição restrita do próprio ato de transposição.

2.1 *Uma percepção redutora dos saberes escolares*

Mesmo reconhecendo a validade do conceito de TD, é necessário, no entanto, contestar uma concepção e um tratamento parcialmente redutor dos saberes escolares. Sintetizando essas reflexões em torno da questão, parece-me que as discordâncias repousam sobre as modalidades de análise dos saberes escolares, sobre a ausência de uma concepção discursiva dos saberes e sobre as interações entre os saberes científicos e os saberes escolares.

2.1.1 *As modalidades da análise dos saberes escolares*

O que podemos reprovar, no trabalho de Chevallard, é o predomínio de um tratamento epistemológico dos saberes escolares (mudança de estatuto em relação aos saberes científicos) em detrimento de uma análise social (a axiologia dos saberes, como vimos) e de uma abordagem praxiológica. Assim, fica claro que Chevallard não tem uma grande estima teórica pela *pesquisa-ação* (e ele afirma isso explicitamente na p.11) e que ele subestima o

papel dos professores na sala de aula, na medida em que, para ele, a TD já terminou quando a aula começa.

Não pretendo, aqui, incitar um debate sobre os méritos e os limites da pesquisa-ação em relação a outros tipos de pesquisa em didática (ver J-P. ASTOLFI, 1993 e L. SPRENGER-CHAROLLES *et al.*, 1989). Lembrarei, tão-somente, que há muitos trabalhos importantes sobre a pesquisa-ação na revista *Pratiques*, principalmente as que abordam a escrita. Quanto ao professor, na sala de aula, em função de sua formação e de seus meios de trabalho (pedagogia do projeto, por exemplo), ele está longe de ser um agente impotente, condicionado por TD externas; ele é, ao contrário, o mestre de obras, sempre único, de TD dependente do acontecimento discursivo que constitui uma aula. É interessante, então, como mostram as observações de aula e as teses acadêmicas, observar se o professor tem um conhecimento direto e competente dos saberes científicos de referência, ou se ele os conhece de segunda mão, tal qual foram transpostos pelas IO, pelos manuais e pelas revistas pedagógicas. No primeiro caso, contrariamente ao que dizem os partidários de uma concepção unicamente transmissora do gesto de ensinar (cf. J. C. MILNER, 1984), o professor não está salvo de posições aplicacionistas. Ele se contenta da exatidão dos conteúdos a serem ensinados, em detrimento, talvez, das capacidades de compreensão dos alunos. No segundo caso, como mostra E. Nonnon (1998), sobre a didática de texto, o professor corre o risco de:

- dar uma visão rígida das noções e refutar sua complexificação ou uma reformulação a partir das interações com os alunos;
- apresentar uma modelização abstrata (ex.: tipo de textos) como uma propriedade concreta dos textos, até reduzi-los a grades redutoras;
- fazer aderir a noção ao suporte textual ou ao exercício, não permitindo aos alunos a transposição das noções ensinadas em outros contextos e em outros suportes.

Deveria aparecer que a visão redutora dos saberes escolares corresponde a uma representação restrita da TD, que supervaloriza – voltaremos a esta questão – no sistema didático, o polo *saber*, em detrimento das interações entre os polos *aluno* e *professor*.

2.1.2 A ausência de uma concepção discursiva dos saberes

Parece surpreendente, numa obra que compara tipos de saberes, que não sejam considerados os discursos sobre os textos do saber. Ora, é importante estabelecer tipos, analisar os gêneros de discursos científicos e cruzar os conceitos de TD com as análises consagradas à *vulgarização*. Para isso, dispomos atualmente de uma abundante literatura linguística consagrada aos discursos científicos, aos discursos escolares (textos oficiais, manuais etc.) e à *vulgarização* científica.

Esses saberes podem contribuir:

- para os *didatas*, para aprimorar o estudo das operações de TD;
- para os *professores*, fornecendo-lhes instrumentos necessários para um melhor domínio, em recepção e em produção, dos escritos científicos (textos teóricos, monografias profissionais etc.), dos escritos didáticos (manuais, obras de vulgarização, revistas etc.) e das interações verbais através das quais se transmitem e se adquirem os saberes escolares;
- - para os *alunos*, iniciando-os ao domínio dos escritos através dos quais eles constroem e restituem os saberes, em francês e em outras disciplinas (análise dos enunciados dos exercícios, justificativa das respostas, ficha de leitura, resumo, anotações, fichários etc.).²²

2.1.3 As interações entre saberes científicos e escolares

A confrontação entre os dois regimes de saberes que Chevallard aciona configura-se em dois eixos: temporal (os saberes científicos precedem os escolares) e espacial (os saberes científicos têm uma legitimidade superior em relação aos saberes escolares).

Sem subestimar a parte importante das teorias de referência na elaboração dos saberes a serem ensinados, reprovaremos em Chevallard:

- o fato de expressar os desvios mais em termos de degradação do que em traços de diferença: esse ponto de vista teórico se explica pelo fato de não se levar em conta, na teorização da TD, a autonomia relativa de certos saberes escolares (ver A. CHERVEL) e a “criatividade didática” necessária para a busca de uma formulação dos saberes a ensinar e ensinados, em função dos alunos de um determinado curso;
- o fato de propor tão-somente uma concepção descendente das interações entre saberes científicos e saberes escolares. Ora, sobretudo numa disciplina como o francês, em que coexistem saberes científicos concorrentes, cabe à didática, certamente, controlar as operações de transposição, mas também, selecionar as teorias de referência em função de seu grau de validade explicativa em relação às competências a serem desenvolvidas e, num movimento ascensional inverso, interpelar as teorias de referência para que elas contribuam para uma melhor descrição das competências e das *performances* dos alunos, tanto orais, como também de leitura, de escrita, e das estratégias de

²² Ver os números 68, 72, 79, 90 de *Pratiques*, respectivamente intitulados “La dissertation”, “Le résumé de texte”, “Le dossier et la note de synthèse”, “Des méthodes en français” e o número 99 (setembro, 1988) consagrado à descrição não ficcional.

aquisição. Nós poderíamos esperar dos responsáveis institucionais da Educação um programa com fundos financeiros para que as comunidades científicas transformassem os problemas e enigmas didáticos em objetos de pesquisa. Na espera, lamentaremos – contrariamente a outros tempos (os Brunot ou Bailly no início do século, as pesquisas linguísticas e literárias dos anos setenta) ou como tentamos fazer desde os anos oitenta em *Pratiques* – que os especialistas da língua e dos textos não saibam mais conjugar, com a mesma consistência, suas preocupações de cientistas com uma consciência cidadã aplicada ao ensino.

2.2 Uma definição restrita do ato de transposição

Para Chevallard, relembro, “a transposição didática, no sentido restrito, designa a passagem do saber científico para o saber ensinado.” Dois argumentos maiores podem retificar essa concepção e militam em favor de uma expansão do ato de transposição:

- 1 Em francês, o objetivo é mais o desenvolvimento das competências languageiras do que o ensino dos saberes. E – nunca é demais repetir – a serviço do desenvolvimento dessas competências, os saberes, sob certas condições (modos de considerar os alunos na sua diversidade cognitiva, sociolinguística e sociocultural; tipos de tarefas e de atividades; formas de acompanhamentos e de ajudas), são ensináveis.

Se bem que a TD, nessa disciplina, como mostram os artigos de *Pratiques* n.º 97 (1998) e os anais das Journées d'études de Montpellier (“Pratiques enseignantes/Activité des élèves dans la classe de français”, publicados no n.º 21, 1997, da Carta da Associação DFLM), exceto pelo fato de compartimentar e autonomizar as submatérias, deve ser pensada menos como a passagem do saber científico ao saber a ensinar do que em termos de convocação de uma pluralidade de saberes de referência que é preciso selecionar, integrar, operacionalizar e conciliar. Assim, como propõe J-F. Halté, é necessário substituir o conceito de TD pelo de “elaboração” didática.

- 2 Em francês, os conteúdos a ensinar não se reduzem a saberes científicos transpostos, mas refratam também o que J-P. Martinand (1986) chama de “práticas sociais de referência”.

Aplicado ao francês, esse conceito dá conta de que o fato de falar, ler, escrever, pensar, em graus diversos, são competências que se desenvolvem e se exercem em práticas sociais não-escolares. Citando um só exemplo, o gosto por ler e escrever, assim como os *savoir-faire*²³ inerentes a essas práticas – excluindo os fatores psicológicos – é fortemente condicionado pelo exercício familiar dessas práticas. O meio doméstico implementa na cabeça dos alunos

²³ Nota das tradutoras: corresponde ao *know-how* em inglês.

expectativas e rejeições que dependem das *representações* que eles têm da importância, das funções, das modalidades e das normas do ler/escrever.

É importante, então, expandir o conceito de TD levando-se em conta os três polos do triângulo didático. Em função disso, o conceito de TD será enriquecido pelos de *representação* e de *contrato didático*, e por uma reflexão subsequente sobre os saberes escolares.

Estamos diante de duas jazidas importantes nas pesquisas sobre a didática do francês, portanto eu me limitarei apenas a um comentário rápido sobre esses eixos de trabalho.

2.2.1 As *representações*

Situo-me no prolongamento das análises psicossociais da representação (S. MOSCOVICI, 1989; D. JODELET, 1989; J.-C. ABRIC, 1994), e das pesquisas em didática das ciências (A. GIORDAN, G. de VECCHI, 1987; A. GIORDAN, Y. GIRAULT, P. CLÉMENT, 1984; ASTER n°20/1995) e as cruzo com a sociolinguística (E. BAUTIER, 1996 e 1997). Isso me permite definir a *Representação* como a atividade sociocognitiva (eu incluiria discursiva), através da qual cada indivíduo categoriza e interpreta os objetos do mundo, e *representações*, como produtos do pensamento comum, tal como este se materializa nas crenças, nos discursos e nos comportamentos dos indivíduos.

Misto de elementos informativos, cognitivos, normativos; de saberes, de opiniões e de valores, as representações dos alunos são construídas por práticas de socialização heterogêneas (família, grupo de amigos, imprensa e rádio, escolaridade anterior etc.). Os professores compartilham dessas mesmas fontes de opiniões, mas elas são reformuladas por sua formação intelectual e por suas próprias práticas culturais.

Essas representações, dos alunos ou dos professores, fornecem-lhes uma âncora identitária e um quadro interpretativo, que guiam os alunos nos seus modos de apropriação dos saberes e os professores nas decisões a serem tomadas durante o ato de ensinar.

Esclarecemos que, considerando o princípio *bachelardiano* de um fosso epistemológico entre o pensamento comum e o pensamento científico, devemos nos interrogar sobre o estatuto intermediário dos saberes escolares, isto é, que estão entre os saberes científicos e os saberes comuns. Essa elucidação não pode desconsiderar o fato de que, no francês, os saberes esbarram numa incompletude, e envolvem, necessariamente, normas e valores que atravessam seus objetivos de ensino.

É por isso que, além do princípio de “vigilância epistemológica” exercida nas TD restritas, as pesquisas em didática devem [observar ao que segue].

2.2.1.1 *Interrogar-se sobre as representações a serem trabalhadas em francês*

A questão é muito mais profunda do que para as disciplinas científicas. No entanto, podemos analisar:

- as representações que mestres e alunos têm da disciplina, das competências centrais que ela desenvolve e dos objetos textuais sobre os quais ela trabalha;
- as representações sobre os saberes nocionais que a disciplina transmite sobre língua e sobre texto;
- as representações implícitas que aparecem durante as interações orais e nas produções escritas.

Temos interesse, então, em classificar, como propõe C. Garcia-Debanc (1990), os saberes dos alunos em:

- saberes *experenciais*: adquiridos fora da escola; são fragmentados, desordenados e estreitamente dependentes da sua condição de emprego (ex.: as argumentações no ambiente doméstico ou entre colegas).
- saberes *operatórios*: de ordem epilinguística, guiam os atos discursivos dos alunos, mas sem serem necessariamente objetivados (ex.: administração intuitiva da adaptação dos argumentos dirigidos a um destinatário, em função de *topoi* compartilhados).
- saberes *conceituais*: de ordem metalinguística e explorados segundo graus diversos de formulação (ex.: situação argumentativa, movimento argumentativo, conectores argumentativos).

Temos consciência do fato de que a oposição – útil, mas problemática – entre saberes *declarativos* e saberes *procedimentais* é transversal a esses diferentes campos de saberes.

Também distinguimos, como propõe Chevallard, dentre as *noções* que o professor manipula:

- as noções *disciplinares*: sejam frasais, textuais, de gênero etc., elas são objeto de um ensino direto, programado pelos textos oficiais e pelos manuais. O professor espera que os alunos dominem a definição, o teor explicativo e as instruções de uso neles contidos.
- as noções *para e proto-disciplinares*: dizem respeito à aplicação das competências durante as atividades; podem ser ou não objeto de um ensino direto e correspondem aos *savoir-faire*²⁴ que são adquiridos durante as tarefas de leitura ou de escrita (inferência, antecipação, controle, estruturação etc.).

²⁴ Nota das tradutoras: ver nota n.º 21.

Tudo isso é ainda muito vago tendo em vista que não há uma “separação absoluta” entre os campos dos *saberes* e o campo das *noções*; que nem tudo é mensurável e ensinável e também que é preciso considerar as aprendizagens “incidentes”. O importante é realizar pesquisas, o que faz D. Bucheton (1997) em seu trabalho sobre o confronto desses saberes em sala de aula. É aí que ocorrem fenômenos de convivência ou de dissonância cultural e efeitos de reconhecimento positivo ou de desqualificações negativas (modos de valorização de posições culturais; maneiras de nomear e justificar as atividades; tipos de normas impostas, sejam orais ou escritas, relacionadas aos conteúdos e às formas de dizer, aos conteúdos das avaliações, dos veredictos etc.).

Acrescento, ainda, que a possibilidade de “violência simbólica” é forte porque nossa disciplina trabalha com objetos e práticas de *valor* e porque os professores, considerando a complexidade das produções discursivas e as dificuldades didáticas de integrar paradigmas científicos tão diferentes, como a psicologia cognitiva e a sociologia das práticas culturais, são privados das contribuições de um duplo campo teórico: de um lado, as teorias das competências (elas descrevem as características das performances e das produções bem sucedidas); de outro lado, as teorias da *aquisição* (procuram avaliar como os alunos adquirem uma competência e seus diferentes *savoir-faire*). A esse propósito, sugiro a obra de A. Piolat e A. Pélissier (1998) sobre as práticas de escrita especializada e iniciante e sobre os modelos de redação.

2.2.1.2 *Questionar sobre a natureza e as funções das representações*

Através do modo de organização do sistema de representação (o central e o elemento periférico), podemos compreender se tal representação ocorrente é *central* (profunda e rígida) ou *periférica* (superficial e mutável); *inicial* (construída no momento da resposta e induzida pela pergunta) ou *espontânea* (estabilizada e permanente); *facilitadora* ou *obstruidora* das aprendizagens.

De acordo com a natureza da representação, se ela se refere à situação escolar, às expectativas de uma tarefa, às propriedades de um exercício, ao conteúdo ensinado, a uma categoria de textos etc., ela pode ter uma dimensão *descritiva*, *funcional* ou *normativa*.

Para termos acesso a um saber quantificável das representações – investigação que o professor não pode realizar na sua aula e que depende das pesquisas sobre a população de alunos – diferentes métodos de pesquisa são possíveis: questionários, associações livres ou dirigidas, métodos de encenação etc.). A esse arsenal emprestado das ciências sociais, poderíamos acrescentar atividades usadas no francês (seleção de textos, situações de resolução de problemas), através das quais observamos as maneiras de fazer e analisamos as verbalizações epilinguageiras.

2.2.1.3 *Transmitir os resultados na formação*

A eficácia profissional dos mestres seria melhorada, certamente, se lhes mostrássemos os resultados que comprovam a importância dos “já pré-construídos” (as representações) nos

jogos dialéticos da assimilação e da acomodação conforme os objetos de ensino e os tipos de atividades.

É necessário, também, que os professores tenham consciência da importância das aprendizagens culturais sobre as funções da leitura e da escrita, sobre os usos normativos da língua conforme a situação etc., aprendizagens estas que precedem ou acompanham as *aprendizagens formais* do ler/escrever.

Isso acontece por meio da criação de atividades que permitam aos alunos exprimir e realizar suas representações; atividades inteligentes que ajudem os alunos a refletir sobre suas representações, dotando-os de uma consciência *metacognitiva*, quer ela se expresse na ordem do *epilinguístico* ou do *metalinguístico* (ver a abundante literatura sobre esse assunto), cuja importância é fundamental nas atividades discursivas versadas, sejam elas orais ou escritas.

2.2.2 O contrato didático

Evocado na sua obra, reformulado depois por ele mesmo em outras publicações (Y.CHEVALARD,1980), o conceito de *contrato didático* foi elaborado por G. Brousseau (1984) e enriquecido em seguida por B. Sarrazy (1995), entre outros. Ele concerne aos modos de estabelecimento, no interior do sistema didático e com base na assimetria constitutiva entre professor e alunos, dos lugares de cada ator em face dos saberes ensinados e das atividades.

Fundamentalmente implícito, o contrato didático pode ser explicitado de forma brusca nos momentos de crise conjunturais na sala de aula, ou fazer parte de negociações refletidas. Como não temos nem tempo e nem espaço aqui para discutir as diferenças entre *contrato didático* e *contrato pedagógico*, limitar-nos-emos somente a assinalar a importância dos mecanismos do contrato didático.

Na dependência dos trabalhos microssociológicos sobre as interações escolares, o conceito de contrato didático explica o fato de que uma parcela do fracasso escolar tem sua origem na incapacidade, por parte de alguns alunos, de atribuir sentido à disciplina, aos seus valores e às suas atividades.

Em continuidade ao exposto nas páginas precedentes deste artigo e lembrando de outras publicações (como as revistas *Pratiques* nº 40 e 97 e o artigo de L.SPRENGER-CHAROLLES,1983), podemos esperar dos trabalhos sobre o *contrato didático*, que estes ajudem o professor:

- a esclarecer as representações das competências linguageiras que ele desenvolve em sala de aula, do tipo de trabalho intelectual que ele exige dos alunos e das estratégias de ensino que ele utiliza para atingir seus objetivos (contextualização de uma lição; planejamento ideal e temporal das atividades; tipos de exercícios e de questionamentos; formulação de enunciados;

tipos de metacomunicação, modos de explicitação, de reformulação, de exemplificação, maneiras de definir etc.).

- a objetivar as representações que ele tem dos alunos enquanto sujeitos sociais, afetivos e cognitivos, além das representações que ele tem sobre a origem das dificuldades (estatuto dos erros; exigências em matéria de saberes e de *saber-fazer*; consciência dos efeitos perversos dos implícitos situacionais e nocionais; adaptação dos conteúdos ensinados às condições cognitivas dos alunos; capacidade de desbloquear uma situação se reportando a um saber já ensinado ou a situações já vividas; consciência da inutilidade dos exercícios mecânicos e rotineiros; imagens do bom e do mau aluno etc.);
- a perceber, através dessa “clarividência normativa”, os conflitos internos que podem ocorrer no sistema didático.

Isso lhes permitirá compreender, por exemplo, os rituais que envolvem a relação entre professor e alunos e alunos com alunos. Esses rituais se cristalizam no âmbito do estabelecimento da autoridade e das normas de polidez, e da logística do trabalho. Eles se manifestam, no cotidiano das interações, através dos atos agressivos mais ou menos voluntários por parte do professor (uso frequente de questões retóricas com objetivo maiêutico, mas que alguns alunos interpretam como manipulações; ignorância sistemática das questões erradas valorizando somente as corretas; desqualificações públicas das idéias dos alunos; ironia etc), ou por parte dos alunos (estratégias para evitar perguntas; não compreensão dos desnivelamentos discursivos e das interferências impertinentes com o objetivo de perturbar o trabalho; impossibilidade de satisfazer as exigências do mestre e, ao mesmo tempo, impossibilidade de assumir essa atitude individualmente, isto é, sem o consenso dos colegas; conflitos de valores etc.).

O domínio das interações escolares, que depende, evidentemente, do estado de estabilidade intelectual e relacional do mestre, e que é adquirido progressivamente pela experiência, passa, também, por um melhor conhecimento das teorias de interação (cf. J-F. HALTÉ ,1992 e 1995).

Na totalidade, o contrato didático, seja centrado nas relações com o saber ou na relação mestre/alunos, refere-se ao que alguns chamam de “função do aluno” (cf. P. PERRENOUD, 1994 e R. SIROTA, 1993), que é exercida concomitantemente com a do professor e envolve *direitos*, mas também *deveres* das duas partes durante a relação pedagógica.

É conveniente, então – e será nosso comentário final –, distinguir, como propõe E. Nonnon (1998), os saberes teóricos a serem transpostos, segundo a necessidade deles para o professor, de um lado, e para o aluno, de outro.

Limitando-me ao professor, eu direi que o professor de francês de hoje, além de suas próprias práticas literárias e culturais, precisa, em graus diferentes, conforme ele seja professor de escola ou de colégio, de uma formação que compreenda:

- *saberes disciplinares restritos* (ciências da linguagem, teorias literárias (como história literária, gêneros literários, crítica literária; teorias de interpretação etc.). Esses saberes permitem aos professores uma melhor visão do estado atual da matriz disciplinar (compreensão dos Textos Oficiais, utilização dos manuais, elaboração das aulas etc.).
- *saberes disciplinares expandidos* (modelos psicológicos e psicolinguísticos da leitura e das atividades de redação, genética textual, sociologia da leitura, da escrita e das práticas culturais, teorias das competências etc.). Permitem ao professor uma melhor compreensão das competências que a disciplina desenvolve e das estratégias que os alunos utilizam durante a aquisição do *savoir-faire*.
- *Saberes disciplinares didáticos* (teorias da intervenção do ensino, história da disciplina etc.). Ajudam o professor a se situar nas finalidades culturais de sua disciplina, a elaborar e a ajustar suas estratégias de ensino (modos de ação pedagógica, determinação da sequência e da descompartimentação, formas de trabalho em aula, tipologia de exercícios e atividades, formas de avaliação etc.).
- *saberes didáticos não-disciplinares* (teorias de aprendizagem, teorias de aquisição, teorias das interações escolares, etc.). São úteis ao professor para compreender as dificuldades dos alunos e diversificar suas exigências.

O programa é substancial e multirreferencial, mas à altura dos desafios sociais que a escola deve considerar. Ele merece, deixando de lado as rivalidades disciplinares corporativistas, uma distribuição progressiva ao longo da formação inicial, uma formação continuada consequente, e um diálogo, ao mesmo tempo *trans* e *interdisciplinar*.

CONCLUSÃO

A teoria da TD de Chevallard é um conceito poderoso que, esperamos ter mostrado, serve de *analisador* em diferentes níveis:

- estatuto dos saberes escolares e justificativas para sua renovação;
- estatuto dos transpositores e lógicas de suas intervenções;

- estatuto de uma disciplina e de suas finalidades culturais.

Para uma disciplina como o francês, o conceito de TD ganha pelo fato de não se limitar à versão “restrita” e por se expandir, em interação com outros conceitos, na medida em que, como lembra J-F. Halté, aqui mesmo, citando Raisky (1996): os saberes em francês integram saberes diversos; estão inscritos numa lógica da ação; estão submissos a fatores aleatórios e têm sempre uma dimensão social.

- estatuto da didática.

O trabalho de Chevallard contribuiu, assim como outros, para o surgimento da didática enquanto disciplina científica. Nesse sentido, o conceito de TD permite limitar objetos, métodos de questionamentos, atores e paradigmas de pesquisa (histórica, epistemológica, praxiológica) assim como usos diferenciados da didática (discursos da pesquisa, da vulgarização, da formação e da instituição).

Concluirei dizendo que *didático*, no seu emprego como adjetivo, pode ser utilizado para qualificar um campo, pesquisas, objetos, métodos, discursos etc., como atestam as ocorrências: *configuração didática*, *sistema didático*, *transposição didática*, *contrato didático*, *suportes didáticos*, *discurso didático*. São noções que permitem definir, em nível de compreensão e de extensão, uma teoria científica de referência.

REFERÊNCIAS

ADAM, J.-M. (1991): *Langue et littérature*, Hachette.

ABRIC, J.-C. (ss la dir. de) (1994) : *Pratiques sociales et représentations*, Paris PUF.

ASTER, n° 20 (1995): Représentations et obstacles en géologie , INRP.

ASTOLFI, J.-P. (1993): Trois paradigmes pour les recherches en didactique des sciences, *Revue Française de Pédagogie*, n° 103.

ASTOLFI, J.-P., DEVELAY, M. (1989): *La didactique des sciences*, PUF, coll. Que Sais-je?

AUDIGIER, F. (1995): Des savoirs scolaires en question. Entre les définitions officielles et les constructions des élèves, *Spirale*, n° 15, Lille 3.

BARRÉ DE MINAC, C., LÉTÉ, B. (Eds.) (1997): *L'Illettrisme*, INRP-De Boeck Université.

BAUTIER, E. (1996): Rapport aux savoirs et aux lycées des nouveaux lycéens , *Le Français Aujourd'hui*, n° 115.

_____. (1997): Usages identitaires du langage et apprentissage. Quel rapport au langage, quel rapport à l'écrit ?, *Migrants Formation*, n° 108.

BENOIT, J-P. (1998): Formation initiale des professeurs et textes officiels: des décalages à réduire, *Pratiques*, n° 97/98, 1998.

BENTOLILA, A. (1996): *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*, Plon.

BESSONNAT, D. (1999): Le français comme langue des apprentissages dans les IO de français et des autres disciplines, in A. Petitjean et J.-M. Privat, Eds., *Le français comme discipline : cent ans d'Instructions Officielles*, Actes du colloque de Metz (1997).

BOLTANSKI, L., THÉVENOT, L. (1991): *De la justification*, Gallimard.

BOUNOURE, A., DELCHAUX, M., BOYER, R. (1986): *Les univers culturels des lycéens et des enseignants*, INRP.

BONNE-DULIBINE, C., HUYNH, J.-A. (1995): La fortune des modèles d'analyse du récit dans l'enseignement du français, *Le Français Aujourd'hui*, n° 109.

BOURDIEU, P. (1997): *Les usages sociaux de la science*, Paris, INRA Editions, 147 rue de l'Université, Paris cedex 07.

BRONCKART, J-P.; PLAZAOLA GIGER, I.(1998): la transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice, *Pratiques*, n° 96/97.

BROUSSEAU, G. (1984): Le rôle central du contrat didactique dans l'analyse et la construction des situation d'enseignement et d'apprentissage, *Actes du colloque de la 3^e université d'été de didactique des mathématiques d'Olivet*.

BUCHETON, D. (1997a): Du côté des maîtres, in *Pratiques enseignantes / Activités des élèves dans la classe de français*, *Actes des Journées d'études de Montpellier*, parus dans *La Lettre*, n° 21 de la DFLM.

_____. (1997b) (ss la dir. de): *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*, CRDP de Versailles.

CHANET, J.-F. (1996) : *L'école républicaine et les petites patries*, Aubier, Histoires.

CHARTIER, A.-M., HÉBRARD, J. (1997): Humanités modernes et culture de l'émotion : la lecture des textes littéraires dans les *Cahiers Pédagogiques* des années 50, in actes du colloque "Les représentations de la littérature dans l'enseignement (1887-1990)", Dir. M.-F. Chanfrault-Duchet, *Cahiers d'Histoire Culturelle*, n° 1, UFR Lettres de Tours.

CHATEL, E. (1995): Transformation des savoirs en sciences économiques et sociales, *Revue Française de Pédagogie*, n° 112.

CHERVEL, A. (1988): L'histoire des disciplines scolaires, *Histoire de l'éducation*, n° 38, INRP, Paris.

CHEVALLARD, Y. (1985): *La transposition didactique*, La Pensée Sauvage Editions.

_____. (1988) : *Sur l'analyse didactique : deux études sur les notions de contrat et de situation*, Aix-Marseille, IREM n° 14.

CHISS, J.-L. (1995): Sciences du langage : le retour, *Didactique du français. Etat d'une discipline*, J.-L. Chiss, J. David, Y. Reuter Eds., F. Nathan.

DELCAMBRE, I. (1997): Enquête autour d'un objet didactique: la notion de circuit argumentatif, *Pratiques*, n° 96, Metz.

DEROUET, J.-L. (1988a): Désaccords et arrangements dans les collèges (1981-1986), *Revue Française de Pédagogie*, n° 83.

_____. (1988b): La profession enseignante comme montage composite, *Education Permanente*, n° 96.

DEVELAY, M. (1992): *De l'apprentissage à l'enseignement*, ESF, Paris.

DUBET, F. (1991): *Les lycéens*, Seuil.

DURU-BELLAT, M. (1990): *L'école des filles*, L'Harmattan.

CADET, F., MAZIÈRE, F. (1982): Parfum de linguistique: quel rôle pour les revues dans la formation ? , *Langue Française*, n° 55.

GARCIA-DEBANC, C. (1990): Didactique du français et didactique des disciplines, in D. Brassart et alii, *Perspectives didactiques en français*, Actes du colloque de Cerisy, CAS, Université de Metz.

_____. (1993): Enseignement de la langue et productions d'écrits, *Pratiques*, n° 77, Metz.

_____. 1998): Transpositions didactiques et chaînes de reformulation des savoirs: le cas des connecteurs, *Pratiques*, n° 96/97.

GENETTE, G. (1991): *Fiction et diction*, Seuil.

GIORDAN, A., DE VECCHI, G. (1987): *Les origines du savoir*, Delachaux et Niestlé.

- GIORDAN, A., GIRAULT, Y., CLÉMENT, D. (Dir) (1994): *Conceptions et connaissances*, Peter Lang.
- GOUJON, P. (1996): La réception des *Fables* de La Fontaine au dix-septième siècle: étude et propositions pédagogiques, *Pratiques*, n° 91, Metz.
- HALTÉ, J.-F. (1989): Savoir écrire, savoir faire, *Pratiques*, n° 61, Metz.
- _____. (1992a) : *La didactique du français*, PUF, coll. Que Sais-je ?
- _____. (1992b) (ss. la dir.de): *Inter-Actions*, Université de Metz, Ceted.
- _____. (1995): Interactions: une problématique à la frontière, *Didactique du français. Etat d'une discipline*, J.-L. Chiss, J. David, Y. Reuter Eds., F. Nathan.
- HORELLOU- LAFARGE, C., SEGRÉ, M. (1996): *Regards sur la lecture en France*, L'Harmattan, coll. Logiques Sociales.
- HOUDART- MEROT, V. (1997): *La culture littéraire au lycée depuis 1880: devoirs d'élèves et discours officiels*, Thèse de Doctorat, Université de Paris VIII.
- JEY, M. (1998): *La littérature au lycée: Invention d'une discipline (1880-1925)*, coll. "Recherches textuelles", n° 3, Ceted, Université de Metz.
- JODELET, D. (ss la dir.de) (1984): *Les représentations sociales*, PUF.
- KUHN, Th. (1983 (1962)): *La structure des révolutions scientifiques*, Flammarion.
- LANGOUET, G. (1985): *Suffit-il d'innover ?*, PUF.
- LAPARRA, M. (1997): Quels apprentissages pour ces élèves qui semblent étrangers au français ?, in *Enseigner le français en classes hétérogènes*, D. Boyzon-Fradet et J.-L. Chiss (ss. la dir.de), F. Nathan.
- LELIÈVRE, C., NIQUE, C. (1993): *La République n'éduquera plus : la fin du mythe Ferry*, Plon.
- LESNE, M. (1979): *Travail pédagogique et formation d'adultes*, PUF.
- MAINGUENEAU, D. (1986): *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*, Bordas.
— (1990) : *Pragmatique pour le discours littéraire*, Bordas.
- MARSENACH, J.-L., AMADA-ESCOT, C. (1993): Les orientations de la recherche en didactique de l'éducation physique et sportive, *Revue Française de Pédagogie*, n° 103.

- MARTINAND, J.-L. (1986): *Connaître et transformer la matière*, Peter Lang.
- MASSERON, C. (1995): Bâtir et finaliser une progression grammaticale, *Pratiques*, n° 87, Metz.
- MILNER, J.-C. (1984): *De l'école*, Seuil.
- MICHEL, R. (1998): Lecture méthodique ou méthode de lecture à l'usage des élèves de lycée: un objet didactique non identifié, *Pratiques*, n° 96/97.
- MOSCOVICI, S. (1984): Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire, in J. Jodelet Ed.
- NICOLET, C. (1992): *La République en France*, Seuil.
- NONNON, E. (1998): Transposition des théories du texte en formation des enseignants, *Pratiques*, n° 96/97.
- OBSERVATOIRE DE LA LECTURE (1998): *Apprendre à lire*, Ed. Odile Jacob.
- PAVEAU, A.-M, PECHEYRAN, I. (1995): Focalisations: lectures de Genette et pratiques scolaires, *Le Français Aujourd'hui*, n° 109.
- PENNAC, D. (1992): *Comme un roman*, Gallimard.
- PERRENOUD, P. (1994): *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF.
- PETITJEAN, A. (1990): Pour une didactique de la littérature, in D. Brassart *et alii*, *Perspectives didactiques en français*, Actes du colloque de Cerisy, CAS, Université de Metz.
- _____. (1991): Formation initiale: l'exemple du CAPES de Lettres Modernes, *Pratiques*, n° 71, Metz.
- _____. (1998 a). Le statut de la littérature dans les Instructions Officielles françaises du secondaire (1986-1994), in *Enjeux*, n° 43-44, Namur, 1999.
- _____. (1998b): Histoire de la description scolaire au collège: de l'émergence à la reconnaissance de la perspective textualiste, in *Quelles grammaires enseigner à l'école et au collège ? Discours, genre, texte, phrase*, C. Garcia-Debanc, J.-P. Confais, M. Grandaty, Eds., Delagrave, 2001.
- _____. (1998c): Enseignement apprentissage de l'écriture et transposition didactique, *Pratiques*, 97/98.

PETITJEAN, A., PRIVAT, J.-M. (Eds) (1999) : *Le français comme discipline: cent ans d'Instructions Officielles, Actes du colloque de Metz* (1997), collection "Didactique des Textes", Université de Metz, Pratiques-Cresef, diffuseur.

PIOLAT, A., PÉLISSIER, A. (ss la dir.de) (1998): *La rédaction de textes. Approche cognitive*, Delachaux et Niestlé.

PRIVAT, J.-M. (1993): L'institution de lecteurs, *Pratiques*, n° 80, Metz.
 __ (1997): Introduction à la lecture ethno-critique en 3^e, *Pratiques*, n° 95, Metz.

PROST, A. (1992): *Education, société et politiques*, Seuil.

RAISKY, C., CAILLOT, M. (1996): *Au-delà des didactiques, le didactique*, De Boeck Université.

RECHERCHES, n° 27, *Dispositifs d'apprentissage*, Lille.

REUTER, Y. (Ed.) (1994): *Les interactions lecture-écriture, Actes du colloque Théodile-Crel*, Lille, 1993, Peter Lang.

_____. (1995) : La relation lecture-écriture dans le champ didactique, *Pratiques*, n° 86, Metz.

_____. (1996) : *Enseigner et apprendre à écrire*, ESF.

REUTER, Y., BRASSART, D.G. (1992): Former des maîtres en français : éléments pour une didactique de la didactique du français, *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 87, Didier Erudition.

ROPÉ, F. (1990): *Enseigner le français*, Editions Universitaires.

_____. (1999): Analyser les écarts entre les IO et les cursus universitaires, in A. Petitjean et J.-M. Privat, Eds., *Le français comme discipline: cent ans d'Instructions Officielles, Actes du colloque de Metz* (1997).

SARRAZY, B. (1995): Le contrat didactique, *Revue Française de Pédagogie*, n° 112.

SCHLEMINGER, G. (1995): L'enseignement des langues au défi de la transposition didactique, *Spirale*, n° 16, Lille 3.

SCHNEDECKER, C. (1997): *Nom propre et chaîne de référence*, "Recherches Linguistiques", n° 21, Ceted, Université de Metz.

SCHNEUWLY, B. (1995): De l'utilité de la transposition didactique, *in Didactique du français. Etat d'une discipline*, J.-L. Chiss, J. David, Y. Reuter, Eds., F. Nathan.

SIROTA, R. (1993): Le métier d'élève, *Revue Française de Pédagogie*, n° 104.

SPRENGER-CHAROLLES, L. (1983): Analyse d'un dialogue didactique : l'explication de texte, *Pratiques*, n° 40, Metz.

SPRENGER-CHAROLLES *et alii* (1989) : Recherche en *didactique et acquisition du français langue maternelle. Tome 1 : Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots clés*, Bruxelles, De BoeckWesmaël.

TAVIGNOT, P. (1995): A propos de la transposition didactique en didactique des mathématiques, *Spirale*, n° 15, Lille 3.

THÉRIEN, M. (1996): Didactique de la littérature et construction de l'objet didactique, *in Au-delà des didactiques, le didactique*, C. Raisky, M. Caillot, Eds., De Boeck Université.

THIESSE, A.-M. (1997): *Ils apprenaient la France*, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, Paris.

VECK, B. (1988): *Production de sens. Lire /écrire en classe de seconde*, INRP.

VECK *et alii* (1989): Un concept pour l'analyse didactique des objets d'enseignement en français : la transposition, *Revue Française de Pédagogie*, n° 89.

VERRET, M. (1975): *Le Temps des études*, H. Champion.

VOURZAY, M.-H. (1996): *Cinq discours sur la rédaction (1870-1989). Essai d'historicisation des discours prescriptifs sur la rédaction scolaire*, Thèse de Doctorat, Lyon II.