

Le processus de dévolution dans le cadre de la théorie des situations didactiques

Le concept de dévolution, introduit par Brousseau (1982), est au cœur de la théorie des situations didactiques en mathématiques, ce qui appelle quelques remarques sur le projet même de la recherche en didactique des mathématiques, tout particulièrement en France, depuis les années 1970. Je reviendrai ensuite au concept de « dévolution », ce qui amène à introduire une distinction fondamentale entre connaissances et savoirs et à caractériser le processus de dévolution. Nous pourrons alors interroger les rôles du professeur mais aussi de l'élève avant de conclure sur les incidences en ce qui concerne les disciplines.

Quelques remarques sur la didactique des mathématiques et la théorie des situations

Le terme de « didactique » réfère à de nombreux points de vue qui dépendent de l'histoire des communautés de recherches dans les différentes didactiques disciplinaires. En didactique des mathématiques, prévaut un large point de vue à caractère anthropologique (Sarrazy 2005), que reflètent par exemple les définitions suivantes :

« [...] la didactique des mathématiques [est] la science de l'étude et de l'aide à l'étude des (questions de) mathématiques. » (Bosch et Chevallard 1999, p. 79)

« C'est la science des conditions spécifiques de la diffusion des connaissances mathématiques nécessaires aux occupations des hommes (sens large). » (Brousseau 2003, p. 2)

Ces deux définitions considèrent toutes les deux la didactique des mathématiques comme une science « normale » (Kuhn 1970) qui comprend une recherche fondamentale et une recherche appliquée (International Council for Science 2004). Son objet d'étude est précisé et il concerne spécifiquement les mathématiques, cependant rien ne réfère ni à l'école ni à l'enseignement, qui représentent des choix institutionnels et historiques concernant seulement une partie de la diffusion des connaissances mathématiques ou de l'étude de celles-ci. Dans la suite de la citation précédente, Brousseau, quand il précise le « sens restreint », désigne une institution par « enseignante » mais lui attribue un sens qui n'est pas obligatoirement celui qui lui est conféré par l'usage contemporain (salarié de l'Éducation nationale).

La didactique des mathématiques s'occupe (sens restreint) des conditions où une institution dite « enseignante » tente (mandatée au besoin par une autre institution) de modifier les connaissances d'une autre dite « enseignée » alors que cette dernière n'est pas en mesure de le faire de façon autonome et n'en ressent pas nécessairement le besoin. Un projet didactique est un projet social de faire approprier par un sujet ou par une institution un savoir constitué ou en voie de constitution. L'enseignement comprend l'ensemble des actions qui cherchent à réaliser ce projet didactique (Brousseau 2003, p. 2).

Dans cette citation, un point très important et qui va être développé est que l'institution enseignée ne ressent pas nécessairement le besoin de modifier ses connaissances et n'est pas en mesure de le faire de manière autonome. Comme je ne m'intéresse ici qu'à une seule institution d'enseignement, l'École, je parlerai d'élève et de professeur.

Le concept de dévolution

Brousseau emprunte le terme de dévolution au vocabulaire juridique, formé sur le latin de *devolere* (latin médiéval) qui signifie « rouler de haut en bas ». En usage aujourd'hui dans le langage politique et administratif, cette expression s'applique ordinairement au mouvement de passation d'un pouvoir d'une compétence, voire de l'autorité de contrôle, sur les actions et les ressources associées à ces responsabilités. Bien qu'inspiré de la terminologie juridique appliquée aux affaires civiles (droit successoral), ce concept employé dans la sphère des affaires publiques s'utilise généralement pour désigner une démarche de subsidiarité descendante, matière aujourd'hui étroitement encadrée dans tous les régimes d'État de droit.

Dans son glossaire, Guy Brousseau considère la dévolution comme un processus qu'il définit ainsi :

« Processus par lequel l’enseignant parvient dans une situation didactique à placer l’élève comme simple actant dans une situation adidactique (à modèle non didactique). Il cherche par là à ce que l’action de l’élève ne soit produite et justifiée que par les nécessités du milieu et par ses connaissances, et non par l’interprétation des procédés didactiques du professeur. La dévolution consiste pour l’enseignant, non seulement, à proposer à l’élève une situation qui doit susciter chez lui une activité non convenue, mais aussi à faire en sorte qu’il se sente responsable de l’obtention du résultat proposé, et qu’il accepte l’idée que la solution ne dépend que de l’exercice des connaissances qu’il possède déjà. L’élève accepte une responsabilité dans des conditions qu’un adulte refuserait puisque s’il y a problème puis création de connaissance, c’est parce qu’il [y a] d’abord doute et ignorance. C’est pourquoi la dévolution crée une responsabilité mais pas une culpabilité en cas d’échec (voir paradoxe de la dévolution). La dévolution, fait pendant à l’institutionnalisation. Ce sont les deux interventions didactiques du professeur sur la situation “élève – milieu – connaissance”. Elle est un élément important *sui generis* du contrat didactique. » (Brousseau 2003, p. 5)¹

Il complète cette définition dans l’article « le paradoxe de la dévolution » :

« Le professeur a l’obligation sociale d’enseigner tout ce qui est nécessaire à propos du savoir. L’élève – surtout lorsqu’il est en échec – le lui demande. Ainsi donc, plus le professeur cède à ces demandes et dévoile ce qu’il désire, plus il dit précisément à l’élève ce que celui-ci doit faire, plus il risque de perdre ses chances d’obtenir et de constater objectivement l’apprentissage qu’il doit viser en réalité. C’est le premier paradoxe : ce n’est pas tout à fait une contradiction, mais le savoir et le projet d’enseigner vont devoir s’avancer sous un masque. Ce contrat didactique met donc le professeur devant une véritable injonction paradoxale : tout ce qu’il entreprend pour faire produire par l’élève les comportements qu’il attend, tend à priver ce dernier des conditions nécessaires à la compréhension et à l’apprentissage de la notion visée : si le maître dit ce qu’il veut, il ne peut plus l’obtenir. Mais l’élève est, lui aussi, devant une injonction paradoxale : s’il accepte que, selon le contrat, le maître lui enseigne les résultats, il ne les établit pas lui-même et donc il n’apprend pas de mathématiques, il ne se les approprie pas. Si, au contraire, il refuse toute information de la part du

1. Article « dévolution ».

maître, alors, la relation didactique est rompue. Apprendre, implique, pour lui, qu'il accepte la relation didactique mais qu'il la considère comme provisoire et s'efforce de la rejeter. » (Brousseau 2003, p. 9)

Dans la suite, je reviendrai sur certains éléments de ces articles du glossaire, et dans un premier temps, je vais m'attacher à caractériser les termes « savoir » et « connaissance », que Brousseau emploie à dessein dans les précédentes.

Connaissances et savoirs : une distinction fondamentale

La distinction entre savoir et connaissance existe dans le champ philosophique, dans lequel elle semble avoir des délimitations différentes suivant les auteurs, si nous nous référons à un blog dans lequel un article « connaissance – savoir » apparaît (Juignet 2016) :

« Le terme français “connaissance” vient du vieux français “conoistre” qui date du XI^e siècle. Ce dernier dérive du latin *cognescere* et *noscere* qui veulent dire à la fois apprendre, connaître et savoir. Savoir dérive du latin *sapere* et *sapio* qui signifient avoir du goût, de l'intelligence, de la prudence. Dans le langage courant, connaissance et savoir sont plus ou moins synonymes.

Il est cependant intéressant de distinguer le processus actif de production, que nous nommerons la “connaissance”, de son résultat, que nous appellerons le “savoir” ou “savoir acquis”. Il s'agit de faire jouer la différence entre l'action et son résultat, ce qui revient à dire que la mise en acte d'une connaissance produit du savoir.

La connaissance est un rapport actif au monde qui vise à s'en faire une représentation et à l'expliquer. Cette activité associe généralement l'action et la réflexion. Il existe divers types de connaissances plus ou moins efficaces, fiables et réalistes.

Le savoir acquis est le corpus des notions admises et transmises, l'ensemble organisé d'informations dans un domaine donné. Une partie du savoir acquis représente le monde d'une certaine manière et peut être utilisé à des fins pratiques. Il demande seulement à être appris et il se cumule au fil des générations constituant ainsi la culture. »

La distinction qui est faite dans le cadre de la théorie des situations est proche de celle-ci, cependant certains points importants y sont précisés.

Dans une situation, un sujet se trouve en interaction avec un milieu et cherche à réaliser un enjeu, pour ce faire il investit des connaissances, qui représentent un équilibre entre le sujet et le milieu (Balacheff et Margolinas 2005 ; Margolinas 2014). En ce sens, les connaissances ne sont pas « dans le sujet » et pas non plus « dans le milieu », elles existent dans l'interaction entre les deux. Dans les situations d'action (Brousseau 1981), les connaissances sont *a priori* implicites et souvent non explicites. Les différents types de situations mathématiques décrites par Brousseau visent à transformer ces connaissances en modifiant les nécessités de la situation : situation de formulation (la formulation devient nécessaire), situation de validation (la preuve devient nécessaire).

Les savoirs résultent, eux, dans une institution donnée, d'un processus de sélection, d'explicitation, de formalisation, de légitimation qui, dans les sociétés de l'écrit, se traduit par un texte : le « texte du savoir ». Les savoirs sont relatifs aux institutions qui les légitiment.

Ainsi, les connaissances en situation sont parfois formulées, validées, formalisées, légitimées et donnent naissance à des savoirs dans une institution donnée, c'est le processus épistémologique et social d'institutionnalisation. Cependant, les savoirs en tant que tels ne donnent pas de pouvoir direct dans une situation : pour permettre à un sujet d'agir, ils doivent se transformer en connaissances en situation. Il s'agit d'un aspect du processus de dévolution.

Processus de dévolution

La théorie des situations présente plusieurs aspects : une orientation épistémologique et une orientation d'ingénierie didactique, et plus récemment, une orientation d'analyse des situations ordinaires d'enseignement et d'apprentissage.

Au plan épistémologique, le projet de la théorie des situations est de décrire les savoirs mathématiques par des situations fondamentales : « schéma de situation capable d'engendrer par le jeu des variables didactiques qui la déterminent, l'ensemble des situations correspondant à un savoir déterminé » (Brousseau 2003, p. 3). Il s'agit donc de représenter un savoir par des connaissances en situation (savoir → connaissance). Pour ce faire, il est nécessaire que ces connaissances « correspondent » à un savoir déterminé. Je propose de dire alors que ces connaissances sont idoines à ce savoir : l'adjectif « idoine », souvent employé par Yves Chevallard (Chevallard 2002), réfère en effet à ce qui est « propre à quelque chose ».

Au plan de l'ingénierie didactique, le projet de la théorie des situations est de permettre la confrontation empirique de la théorie (en particulier en termes de situations

fondamentales) avec la contingence et notamment de vérifier que les connaissances investies par des élèves dans une situation didactique construite par l'ingénierie sont idoines au savoir déterminé à l'avance.

Empiriquement, ce n'est pas simple : il ne suffit pas de demander à un professeur de respecter un scénario et c'est ainsi que l'aventure incroyable du COREM (Salin et Greslard 1998) est née de l'idée qu'il fallait installer des conditions expérimentales tout à fait exceptionnelles, dans une école entière (maternelle-élémentaire), pour que des situations originales puissent être expérimentées. Une partie du travail du professeur dans ce cadre est en particulier celle de participer au processus de dévolution d'une situation adidactique, c'est-à-dire d'engager l'élève à investir un milieu pour réaliser un enjeu qui a été défini à l'avance. Dans ces conditions expérimentales, le processus de dévolution est dépendant de la qualité des situations construites par l'équipe d'ingénierie, qui doit garantir que tout a été mis en œuvre pour que le milieu et l'enjeu proposés puissent être investis par l'élève et que les connaissances qui sont impliquées dans l'interaction élève-milieu soient des composantes idoines du savoir à enseigner.

L'ingénierie didactique joue, pour la théorie des situations, le rôle de phénoménotechnique (Bachelard 1934) : il ne s'agit pas d'un but en soi. Contrairement à ce qui est parfois considéré dans une version vulgarisée, il ne s'agit pas d'une théorie « constructiviste », surtout dans une version radicale du constructivisme dont Brousseau (2003, p. 5) écrit clairement qu'il est condamné comme modèle didactique. Brousseau considère toujours solidairement à la fois l'apprentissage par adaptation (aux connaissances en situation) et l'apprentissage par acculturation (aux savoirs des institutions) (Bessot 2011).

Dans les situations ordinaires (non expérimentales), quelle que soit l'orientation pédagogique du professeur, l'enseignement se situe plus ou moins dans un *continuum* adaptation/acculturation. Les leçons les plus « actives » visent l'acquisition de savoirs, les leçons les plus « magistrales » visent aussi la mise en œuvre de connaissances en situations, fussent-elles d'évaluation. Dans la suite de ce texte, en m'intéressant aux situations d'enseignement ordinaires, je ne préjuge pas des considérations pédagogiques qui conduisent le professeur à les construire. Dans tous les cas, les processus de dévolution (qui nous intéressent ici particulièrement) et d'institutionnalisation sont à l'œuvre.

Quand on observe des situations d'enseignement ordinaires, les conditions en amont concernant les situations ne peuvent pas être intégralement remplies, et ce quels que soient le professionnalisme, l'expérience et l'engagement du professeur et quelle que soit la qualité des ressources sur lesquelles il s'appuie. Dans les conditions ordinaires, le processus de dévolution se complique car il faut non seulement maintenir

l'engagement des élèves dans une situation entièrement déterminée à l'avance, mais aussi réguler, voire modifier la situation elle-même pour qu'elle continue à correspondre au projet didactique du professeur. Cela pose donc la question des critères d'une telle « correspondance ».

Le rôle du professeur dans le processus de dévolution

L'institution scolaire définit les cadres de l'action du professeur, suivant des modalités qui diffèrent selon les pays. En France, ces modalités sont, en grande partie, définies par les instructions officielles et notamment les programmes scolaires, alors que les manuels sont, eux, publiés librement par des éditeurs privés (Bruillard 2005). Les instructions officielles donnent au professeur une liste de savoirs à enseigner, parfois assortis de compléments (les accompagnements de programmes) suggérant des façons d'enseigner. Dans tous les cas, à partir d'une telle liste et même avec quelques suggestions complémentaires, le professeur est amené à choisir ce qui, dans le détail des situations quotidiennes, va être proposé à l'élève.

Le professeur part des savoirs et doit d'une manière ou d'une autre permettre à l'élève d'apprendre des connaissances idoines à ceux-ci (savoir → connaissance). Les choix qu'il opère, y compris en amont de la rencontre avec les élèves, font partie du processus de dévolution qui agit aussi bien sur le professeur que sur les élèves. Contrairement à la forme vulgarisée que revêt parfois le terme de « dévolution », il ne s'agit pas d'une sorte d'outil à l'entière disposition de la volonté du professeur : le professeur aussi est soumis aux aléas des choix qui lui sont imposés par les caractéristiques des situations qu'il installe de façon plus ou moins délibérée. En particulier, même si l'on peut considérer *grosso modo* que le professeur est plutôt libre de sa parole (orale), la plupart du temps, il ne peut changer aisément dans le cours de l'action ni les écrits qu'il a préparés en amont (par exemple : photocopies, documents plastifiés, etc.), ni le matériel qu'il a préparé pour mettre les élèves en situation et encore moins ses propres connaissances didactiques relatives au savoir en jeu. Sa marge de manœuvre est ainsi très limitée.

Dans l'action du professeur, ce que l'on a coutume d'appeler la « consigne », n'est qu'un des outils qui influent sur le processus de dévolution d'une situation d'apprentissage, auquel il me semble qu'est accordé un pouvoir d'agir quelque peu démesuré, comme si par la consigne, le professeur pouvait contraindre entièrement l'action des élèves. Cependant, toute action humaine, même si elle résulte d'une prescription, est toujours l'objet d'une interprétation qui transforme la prescription, interprétation qui, même si de fait elle fait s'écarter le réel du prescrit, est la marque de l'investissement par le sujet de la situation (Clot 1999). De plus, dans le cadre scolaire, tout particulièrement à l'école primaire, l'installation de situations d'enseignement

implique des objets, et notamment des objets matériels, objets du monde qui « évoquent les usages et les affects que [l'élève] connaît déjà » (Laparra et Margolinas 2016, p. 176). Les efforts que déploie le professeur pour installer une situation permettant à l'élève de rencontrer des connaissances idoines à des savoirs peuvent être réduits à néant par les usages antérieurs (scolaires ou non) que les élèves ont des objets que le professeur a, parfois hasardeusement, convoqués (pour des exemples, voir notamment les chapitres 1 et 2).

Le rôle de l'élève dans le processus de dévolution

« L'élève sait bien que le problème [la situation] a été choisi[e] pour lui faire acquérir une connaissance nouvelle » (Brousseau 1998, p. 59), cependant l'élève ne connaît pas le projet du professeur, il ne sait d'ailleurs pas toujours, surtout à l'école primaire, identifier clairement la discipline scolaire concernée (Reuter 2007). Par ailleurs, l'élève ne peut pas connaître le savoir en jeu, c'est l'un des paradoxes de la dévolution :

« Le professeur a l'obligation sociale d'enseigner tout ce qui est nécessaire à propos du savoir. L'élève – surtout lorsqu'il est en échec – le lui demande. Ainsi donc, plus le professeur cède à ces demandes et dévoile ce qu'il désire, plus il dit précisément à l'élève ce que celui-ci doit faire, plus il risque de perdre ses chances d'obtenir et de constater objectivement l'apprentissage qu'il doit viser en réalité. » (Brousseau 2003, p. 9)

Un des premiers rôles de l'élève dans le processus de dévolution est donc d'accepter de faire confiance au professeur, responsable des situations qu'il demande à l'élève d'investir.

L'élève est confronté à un milieu qu'il explore en fonction de ses connaissances antérieures, cette interaction avec le milieu mobilise ou bien provoque la construction de connaissances dont la nature dépend de la situation effective. Le point de vue de l'élève est inverse de celui du professeur : il doit arriver au savoir d'où le professeur est parti pour construire son projet d'enseignement, en construisant des connaissances en situation. Cependant, de nombreux travaux (voir par exemple, (Margolinas 2004 ; Coulange 2012 ; Clivaz 2014)) montrent que très souvent les situations installées par le professeur conduisent certains élèves :

– à investir une situation non prévue et/ou non observée et/ou non privilégiée par le professeur ;

- à rencontrer des connaissances utiles mais non reconnues et non idoines aux savoirs visés ;
- à se trouver de ce fait en décalage avec les savoirs exposés en guise d’institutionnalisation.

J’insiste sur le fait que de telles situations ne sont pas « pathologiques » et c’est sans doute leur reconnaissance et leur régulation plutôt que leur évitement qui doivent être l’objet de notre attention. En effet, l’élève donne à voir au professeur une part de son activité, que le professeur observe et interprète, sur la base de ses connaissances (Vignon 2014). L’élève renseigne donc le professeur, plus ou moins volontairement, sur sa propre interprétation de la situation installée, ce qui peut aider le professeur (Mercier 1998), quand c’est possible, à réorienter la dévolution de la situation programmée ou au moins à imaginer une nouvelle future situation.

Cependant, les indices qui, pour un observateur extérieur didacticien des mathématiques, peuvent être interprétés comme l’investissement, par un élève, d’une situation installée par le professeur à l’insu de ce dernier, peuvent être interprétés par le professeur comme la preuve de l’inattention ou bien de la difficulté scolaire ou disciplinaire de ce même élève, indépendamment de la situation.

Une des difficultés de l’élève est que les connaissances qu’il rencontre effectivement en situation, celles qu’il a réussi à faire un peu évoluer et qu’il aimerait qu’elles soient reconnues et explicitées par le professeur ne sont pas toujours celles qui font l’objet d’une institutionnalisation.

Conclusion ouverte sur les processus de dévolution et d’institutionnalisation

S’interroger sur le processus de dévolution conduit ainsi à s’interroger en même temps sur le processus d’institutionnalisation. Ces processus, quand on les comprend comme une circulation entre les savoirs et les connaissances (dévolution : des savoirs vers les connaissances ; institutionnalisation : des connaissances vers les savoirs) apparaissent comme interdépendants. Le professeur, au moment où il conçoit un projet d’enseignement d’un savoir, est conduit à installer des situations qui convoquent des connaissances (processus de dévolution) ; ces connaissances, qui sont investies par l’élève, vont se transformer progressivement (être formulées, validées, formalisées, mémorisées, etc.) en savoirs dans l’institution de la classe et enfin être rapprochées de savoirs d’autres institutions (processus d’institutionnalisation).

Cette description pourrait laisser penser qu'il s'agit de processus dont la circulation se produit sans heurt, or ce n'est généralement pas le cas :

- les situations installées plus ou moins délibérément par le professeur et investies par des élèves peuvent ne pas convoquer des connaissances idoines aux savoirs à enseigner, dans ce cas se produit une rupture, pour ces élèves, dans leur attente de légitimation des connaissances qu'ils ont investies en situation ;

- des connaissances investies par les élèves en situation, surtout quand elles ne correspondent pas à ce que le professeur a anticipé, peuvent être ignorées par le professeur qui peut croire que l'élève n'engage aucune connaissance en situation (qu'il est inattentif, qu'il n'a pas compris la consigne, etc.).

Si ces phénomènes ne se produisaient que rarement et s'ils ne concernaient presque jamais les mêmes élèves, cela n'aurait que peu de conséquences. Cependant, il semble bien y avoir une récurrence des phénomènes que j'ai appelés les « bifurcations didactiques » (Margolinas 2005) qui impliquent bien souvent des élèves qui participent au processus de dévolution en investissant des situations non prévues (Margolinas et Thomazet 2004 ; Margolinas et Laparra 2008).

Cette observation nous amène à réinterroger les savoirs. En effet, les institutions sont multiples et elles produisent toutes des savoirs, mais certains ne sont pas reconnus comme tels, en particulier les savoirs qui engagent fortement les corps en coprésence d'autres corps : les savoirs de l'oralité (Laparra et Margolinas 2016). La transposition didactique (Chevallard 1985) étudie et décrit les transformations nécessaires pour que ces savoirs soient considérés, dans une autre institution (l'institution scolaire), comme des savoirs à enseigner, qui se constituent historiquement et socialement en « disciplines scolaires ». Les didactiques des disciplines se sont constituées historiquement en référence aux disciplines de l'enseignement secondaire, ce qui était sans doute une nécessité initiale pour affirmer le caractère spécifique de l'étude de la transmission de chaque champ de savoirs. Cependant, le savoir, qui est au cœur des didactiques de chaque « discipline », se trouve ainsi défini extérieurement aux didactiques, ce qui n'est pas une solution satisfaisante au plan épistémologique.

Concrètement, en travaillant depuis quinze ans avec une didacticienne du français (Marceline Laparra, CREM, Université de Metz), plusieurs phénomènes ont été mis en évidence, qui conduisent à interroger ces frontières disciplinaires. Nous avons notamment montré (Margolinas 2010 ; Laparra et Margolinas 2016) que l'énumération, pointée par Brousseau (1984) et caractérisée par Briand (1999), fournissait des pistes d'analyse de difficultés récurrentes d'élèves dans de très nombreuses situations scolaires et tout particulièrement en « français ». Le fait que l'énumération n'apparaisse que de façon très marginale dans les textes officiels (une seule fois, au sujet des nombres,

dans le programme de cycle 1 de 2015) et qu'elle ne soit associée qu'au dénombrement par comptage empêche les professeurs de concevoir un lien entre les différences qu'ils observent dans les procédures des élèves pour « organiser » leurs actions et des connaissances à acquérir. Pour que le double processus de dévolution et d'institutionnalisation puisse se dérouler de façon satisfaisante, encore faut-il que des savoirs et des connaissances soient identifiés, ce qui n'est pas toujours le cas, ce qui nous a conduit à parler de « savoirs transparents » (Margolinas et Laparra 2008) pour ces savoirs qui existent dans une institution mais ne sont pas, à un moment donné de l'histoire de l'institution scolaire, visibles depuis celle-ci.

Dans cette préface, j'ai montré d'une part que la dévolution n'est pas une phase mais un processus (Margolinas 1993), d'autre part que ce processus est lié au processus d'institutionnalisation. Ces processus, même s'ils font l'objet d'études depuis leur mise en évidence dès le début des années 1980, ne sont pas encore suffisamment connus et de plus, leur étude demande une reconsidération des savoirs. S'interroger ensemble, dans cet ouvrage, en ouvrant cette réflexion à des champs scientifiques et des disciplines variés est donc tout à fait pertinent et d'actualité.

Claire MARGOLINAS
Laboratoire ACTÉ
Université Clermont Auvergne

Bibliographie

- Bachelard, G. (1934). *Le nouvel esprit scientifique*. Alcan, Paris.
- Balacheff, N., Margolinas, C. (2005). cKç Modèle de connaissances pour le calcul de situations didactiques. Dans *Balises en didactique des mathématiques*, Mercier, A., Margolinas, C. (dir.). La Pensée Sauvage, Grenoble, 75–106.
- Bessot, A. (2011). L'ingénierie didactique au cœur de la théorie des situations. Dans *En amont et en aval des ingénieries didactiques*, Margolinas, C., Abboud-Blanchard, M., Bueno-Ravel, L., Douek, N., Fluckiger, A., Gibel, P., Vandebrouck, F., Wozniak, F. (dir.). La Pensée Sauvage, Grenoble, 29–56.
- Bosch, M., Chevallard, Y. (1999). La sensibilité de l'activité mathématique aux ostensifs. *Recherches en didactique des mathématiques*, 19(1), 77–124.
- Briand, J. (1999). Contribution à la réorganisation des savoirs prénumériques et numériques. Étude et réalisation d'une situation d'enseignement de l'énumération dans le domaine prénumérique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 19(1), 41–76.

- Brousseau, G. (1981). Problèmes de didactique des décimaux : deuxième partie. *Recherches en didactique des mathématiques*, 2(1), 37–127.
- Brousseau, G. (1982). Les objets de la didactique. Dans *Actes de la 2^e école d'été de didactique des mathématiques*, Rouchier, A. (dir.). IREM, Orléans.
- Brousseau, G. (1984). L'enseignement de l'énumération [En ligne]. Disponible à l'adresse : <http://guy-brousseau.com/2297/1%E2%80%99enseignement-de-1%E2%80%99enumeration-1984/>.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La Pensée Sauvage, Grenoble.
- Brousseau, G. (2003). Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques [En ligne]. Disponible à l'adresse : http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Glossaire_V5.pdf [Consulté le 22 mai 2012].
- Bruillard, E. (2005). *Manuels scolaires, regards croisés*. CRDP de Basse Normandie, Caen.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage, Grenoble.
- Chevallard, Y. (2002). Organiser l'étude. Structures et fonctions [En ligne]. Dans *Actes de la 11^e école d'été de Didactique des Mathématiques*, Dorier, J.-L. et al. (dir.). La Pensée Sauvage, Grenoble, 3–22. Disponible à l'adresse : http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Organiser_1_etude_1.pdf.
- Clivaz, S. (2014). *Des mathématiques pour enseigner ? Quelle influence les connaissances des enseignants ont-elles sur leur enseignement à l'école primaire ?*. La Pensée Sauvage, Grenoble.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. PUF, Paris.
- Coulange, L. (2012). L'ordinaire dans l'enseignement des mathématiques. Les pratiques enseignantes et leurs effets sur les apprentissages des élèves [En ligne]. Thèse de doctorat, Université Denis Diderot, Paris. Disponible à l'adresse : <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00801863>.
- International Council for Science (2004). The value of basic scientific research [En ligne]. Disponible à l'adresse : http://www.icsu.org/publications/icsu-position-statements/value-scientific-research/549_DD_FILE_Basic_Sciences_12-04.pdf [Consulté le 11 novembre 2014].
- Juignet, P. (2016). Connaissance – Savoir (définitions) [En ligne]. *Philosophie, Science et Société*. Disponible à l'adresse : <https://philosciences.com/vocabulaire/208-connaissance-et-savoir> [Consulté le 12 juin 2020].

- Kuhn, T.-S. (1970). *La structure des révolutions scientifiques*. Flammarion, Paris.
- Laparra, M., Margolinas, C. (2016). *Les premiers apprentissages scolaires à la loupe*. De Boeck, Bruxelles.
- Margolinas, C. (1993). *De l'importance du vrai et du faux dans la classe de mathématiques*. La Pensée Sauvage, Grenoble.
- Margolinas, C. (2004). Points de vue de l'élève et du professeur : essai de développement de la théorie des situations didactiques [En ligne]. Habilitation à diriger les recherches, Université de Provence. Disponible à l'adresse : <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00429580/fr/>.
- Margolinas, C. (2005). Les situations à bifurcations multiples : indices de dysfonctionnement ou de cohérence [En ligne]. Dans *Balises en didactique des mathématiques*, Mercier, A., Margolinas C. (dir.). La Pensée Sauvage, Grenoble. Disponible à l'adresse : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00432229/fr/>.
- Margolinas, C. (2010). Recherches en didactiques des mathématiques et du français : par-delà les différences Table ronde – Recherches et didactique. *Pratiques*, 145/146, 21–36.
- Margolinas, C. (2014). Connaissance et savoir. Concepts didactiques et perspectives sociologiques ?. *Revue française de pédagogie*, 188, 13–22.
- Margolinas, C., Laparra, M. (2008). Quand la dévolution prend le pas sur l'institutionnalisation. Des effets de la transparence des objets de savoir [En ligne]. Dans *Les didactiques et leur rapport à l'enseignement et à la formation*. Disponible à l'adresse : <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00779656>.
- Margolinas, C., Thomazet, S. (2004). Dévolution différenciée en classe de CP [En ligne]. Dans *Colloque de l'AECSE*. Disponible à l'adresse : <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00526974>.
- Mercier, A. (1998). La participation des élèves à l'enseignement. *Recherches en didactique des mathématiques*, 18(3), 279–310.
- Reuter, Y. (2007). La conscience disciplinaire. *Éducation et didactique*, 1(2), 55–71.
- Salin, M.-H., Greslard, D. (1998). La collaboration entre chercheurs et enseignants dans un dispositif original d'observation de classes et lors de la préparation d'une séquence de classe, Centre d'observation et de recherche sur l'enseignement des mathématiques (COREM) [En ligne]. Dans *Les liens entre la pratique de la classe et la recherche en didactique des mathématiques, 50^e Rencontre de la CIEAM*. Disponible à l'adresse : <http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/08/Collaboration-entre-chercheurs-et-enseignants.pdf> [Consulté le 11 novembre 2014].

- Sarrazy, B. (2005). La théorie des situations : une théorie anthropologique des mathématiques ?. Dans *Sur la théorie des situations*, Clanché, P., Salin, M.-H., Sarrazy, B. (dir.). La Pensée Sauvage, Grenoble, 375–390.
- Vignon, S. (2014). L'observation au service de l'énumération. L'influence de l'observation de l'enseignant dans le repérage des difficultés rencontrées par les élèves de maternelle dans le cadre de l'énumération. Thèse de doctorat, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.

Sujets, objets et dévolution : variations didactiques sur l'institution de l'autonomie

I.1. Amorce : un processus majeur pour penser l'éducation aujourd'hui, hier et demain

Le concept de dévolution a été introduit dans le champ de l'éducation dans les années 1980 depuis les didactiques disciplinaires, lorsque celles-ci se constituaient en champs scientifiques, et plus particulièrement la didactique des mathématiques, pour décrire l'« acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (adidactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert » (Brousseau 1988, p. 325). Depuis plus de quarante ans, des usages variés du concept ont conduit à le diffuser et le banaliser de manière hétérogène dans le champ de la formation, de l'enseignement et des pratiques éducatives. Son succès l'a conduit à traverser les décennies et les disciplines, amplifiant l'étendue des contextes d'étude et avec elle la variété des questionnements et des pratiques que les processus de dévolution peuvent faire émerger pour des chercheurs, des formateurs, des enseignants et plus généralement des acteurs de l'éducation.

Dans le champ de la recherche en éducation, on trouve encore une multiplicité de travaux conduits au filtre du concept. L'enseignement des mathématiques, source originelle du concept, y trouve toujours un étayage robuste pour éclairer les études menées (Sarrazy 2007 ; Matheron 2011 ; Prioret 2014). D'autres enseignements disciplinaires s'en emparent pour étudier parfois les pratiques, par exemple en histoire (Cariou 2013), en EPS (Thépaut et Léziart 2008) ou en technologie (Andreucci

Chatonay 2006) ; parfois, les dynamiques curriculaires, par exemple en économie-gestion (Panissal et Brossais 2012) ; parfois, leur propre science didactique, par exemple en français (Rosier 2005). S'il traverse les disciplines, le concept de dévolution les déborde aussi en tant que telles, par exemple en sortant des enseignements disciplinaires scolaires, voire en sortant de l'école, en allant par exemple étudier les processus en question dans le champ de l'entraînement sportif, de l'éducation spécialisée, de l'éducation de la petite enfance (Le Paven *et al.* 2007) ou encore dans le champ de la formation professionnelle des enseignants (Sensevy *et al.* 2005).

L'actualité du concept de dévolution apparaît encore particulièrement riche. Peut-être est-ce le signe d'une heuristique jamais épuisée ? Qu'est-ce qui le rend alors si pertinent ? Qu'apporte-t-il de plus qu'un autre concept ? Plus encore, quelle pertinence a-t-il aujourd'hui, après avoir accompagné les chercheurs pendant quarante ans ? Sa crise de la quarantaine peut-elle être constructive pour les chercheurs en éducation ?

La nécessité de laisser une part de responsabilité aux apprenants apparaît aujourd'hui évidente et partagée et cela l'a été pour de nombreux philosophes de l'éducation et de nombreux pédagogues et mouvements pédagogiques par le passé, bien avant l'introduction du concept de dévolution. Hubert Vincent le montre précisément dans le présent ouvrage à partir des propositions de Montaigne et d'Alain. On trouverait probablement, par ailleurs, chez la quasi-totalité des acteurs et des penseurs de l'éducation, affiliés au qualificatif de « pédagogue », une idée, un projet ou simplement une sensibilité qui évoquent le processus de dévolution. Il ne s'agit pas ici de refaire l'histoire de la pédagogie au filtre du concept de dévolution. Toutefois, en guise d'introduction, un arrêt bref mais savoureux peut être envisagé. En effet, un pont élégant a été effectué par Alain Marchive entre Jean-Jacques Rousseau et Guy Brousseau, allant *D'Émile à Gaël* (Marchive 2006). On invitera le lecteur à aller parcourir ce texte et ses sources, en reprenant simplement ici quelques extraits des écrits des deux auteurs mis en parallèle.

Ainsi, lorsque Jean-Jacques Rousseau écrit : « maintenez l'enfant dans la seule dépendance des choses, vous aurez suivi l'ordre de la nature dans le progrès de son éducation » (Rousseau 1966, p. 101) ou « ne donnez à votre élève aucune leçon verbale ; il n'en doit recevoir que de l'expérience » (Rousseau 1966, p. 110) ; Guy Brousseau souligne qu'il est nécessaire de « proposer à Gaël des situations didactiques convenables où la connaissance n'est pas à prendre dans le discours ni dans le désir du maître, mais dans une relation avec le milieu » (Brousseau 1980, p. 124). Lorsque Jean-Jacques Rousseau rappelle qu'il ne s'agit pas pour autant de laisser l'enfant construire des connaissances au gré de ses rencontres contingentes avec le milieu : « sans doute ne doit-il faire que ce qu'il veut ; mais il ne doit vouloir que ce que

vous voulez qu'il fasse ; il ne doit pas faire un pas que vous ne l'ayez prévu » (Rousseau 1966, p. 150), Guy Brousseau affirme la dimension résolument active de l'enseignant : « le maître propose un jeu, la situation didactique, c'est-à-dire les règles des interactions de l'enfant avec un système – une situation problème » (Brousseau 1980, p. 126). Enfin, lorsque Jean-Jacques Rousseau met en exergue la tension inhérente à cette posture active d'un sujet qui vise l'activité d'un autre, il réfère à l'invisibilité de l'intention didactique : « il s'instruit d'autant mieux qu'il ne voit nulle part l'intention d'instruire » (Rousseau 1966, p. 149), Guy Brousseau la soumet au déguisement : « le savoir et le projet d'enseigner vont devoir avancer sous un masque » (Brousseau 1998, p. 73). Émile et Gaël, Jean-Jacques et Guy, il semble que les sujets de la dévolution partagent leur vie depuis bien longtemps, même lorsque l'horizon de la transmission des savoirs semble leur dessiner des itinéraires distincts.

Il faut alors pouvoir prendre du recul pour affiner la compréhension des enjeux scientifiques et sociaux spécifiques du concept de dévolution, tel qu'il a émergé dans le champ didactique. Il faut en prendre d'autant plus pour caractériser et valoriser ses enjeux contemporains. Ces enjeux spécifiques nous semblent être fortement attachés à la sensibilité propre de ce champ didactique. D'une manière générale, on pourra la condenser dans une importance attribuée aux domaines de savoir spécifiquement enseignés et la retrouver chez à peu près tous les didacticiens. On peut s'en assurer à partir des évocations de cette sensibilité, parmi les plus notables, depuis les premières années – « une responsabilité par rapport au contenu de la discipline » (Martinand 1987, p. 24) – jusqu'à aujourd'hui – « l'importance des contenus et des disciplines » (Reuter 2019, p. 36), voire jusqu'à s'en amuser tout de même un peu collectivement – « un fétichisme épistémologique, culturel et politique passionné à l'endroit de la discipline » (Chevallard 2007, p. 18), puis mettre au travail, avec l'ensemble des didacticiens, les règles épistémologiques, les structures anthropologiques, les configurations sociales, les jeux politiques et les constructions psychiques qui soutiennent ces spécificités. Cet attachement à la spécificité de ce qui est enseigné est en soi intéressant à penser, dans la continuité des traditions pédagogiques inspirées par les questions de transmission, en tant qu'il est consubstantiel de la didactique et témoigne alors d'une manière spécifique de penser l'éducation et, en particulier, l'autonomie. On pourra par extension considérer que quelque part toute approche didactique s'inscrit dans un attachement passionné à la normativité et que le monde didactique commence là où un sujet va « se servir du pouvoir normatif de quelque chose pour que quelqu'un advienne, ou plus simplement, soit autonome » (Buznic-Bourgeacq 2019, p. 241). C'est en entrant par les normes, par les institutions, par l'assujettissement, par les objets préexistants du monde qu'une autonomie sera rendue possible. Alain déjà, comme Hubert Vincent le montre dans cet ouvrage, ne disait-il pas qu'il fallait forcer l'enfant à l'essai ou l'initiative ; formule assurément paradoxale qui condense bien l'idée de Guy Brousseau soutenue par le concept de dévolution.

Le didacticien y trouve alors sa place et la dévolution son enjeu spécifique : il faut étudier finement les objets transmis et l'activité effective d'un sujet engagé par ces objets à faire advenir un autre sujet. Autrement dit, il faut analyser précisément ce qui est dévolué, quels sont les objets de la dévolution, et il faut étudier finement l'activité du sujet dévoluant et les objets que lui-même manipule pour déployer son activité de dévolution conjointement à ceux à qui elle s'adresse. C'est ce que le présent ouvrage propose d'investiguer sous une forme originale.

I.2. Problématisation ; sujets et objets de la dévolution : éduquer et discipliner

I.2.1. Objets de la dévolution et disciplines

Dès son introduction en didactique des mathématiques, le concept de dévolution s'est vu attribuer une diversité d'objets. Guy Brousseau l'a par exemple envisagé sous la forme d'étapes de la dévolution (Brousseau 1998) : dévolution des règles du jeu, de la finalité du jeu, du lien de cause à effet, de l'anticipation de la solution, de la formulation, etc. Si l'on met de côté quelque temps la temporalité sous-jacente à cette diversité, on se retrouve alors face à la multiplicité de ce qui peut être dévolué dans une relation d'enseignement. On mesure alors d'emblée que « faire accepter la responsabilité d'une situation d'apprentissage (adidactique) ou d'un problème », pour reprendre la formule originelle de la dévolution (Brousseau 1988, p. 325), c'est faire accepter bien des choses, parfois hétérogènes. Entre accepter la responsabilité des règles du jeu pour apprendre et celle de la formulation de la connaissance, voire celle de la *saveur des savoirs* (Astolfi 2008), il y a un monde. Et si l'on sort des cadres et des formulations brousseauistes, voire de leur arrière-plan mathématique, l'étendue et la polymorphie de ce qui peut être transféré sous la responsabilité de l'apprenant deviennent encore plus monumentales. Ne serait-ce que d'un point de vue épistémologique, l'objet de la dévolution peut naviguer de la sensibilité empirique du scientifique expérimental à la sensation corporelle du sportif de haut niveau, de la démarche de controverse du philosophe analytique à l'attitude créatrice de l'artiste impressionniste, de l'engagement politique du sociologue critique à l'écoute signifiante du psychanalyste, etc. Pour mieux saisir la diversité des objets de la dévolution, une traversée de quelques disciplines apparaît alors judicieuse. C'est ce que propose cet ouvrage, en particulier dans sa première partie, où des chercheurs circonscrivent des objets de la dévolution attachés à des sensibilités disciplinaires spécifiques. Par exemple, Jean-Philippe Georget, depuis les mathématiques, rappelle la place du débat et de l'aspect social de la preuve dans la discipline et montre qu'ils peuvent être aussi dévolués. Faouzia Kalali transite des mathématiques aux sciences expérimentales en soulignant justement l'importance de dévoluer aussi l'expérimental dans ces

disciplines et plus loin encore de dévoluer ce qui les constitue : une attitude. Benjamin Delattre invite, depuis l'EPS et l'apport croisé de la philosophie et de la physiologie, à penser la dévolution d'un objet fort original : le double de l'action inhérent aux conduites humaines.

Le concept de dévolution est fortement attaché aux objets spécifiques qu'il permet d'appréhender. Ses racines didactiques en signent ainsi son originalité. Mais d'être plus particulièrement né des mathématiques, il porte aussi avec lui leur sensibilité. En effet, au-delà d'un projet d'autonomie, il souligne la connexion quasi univoque entre la situation construite par l'enseignant et la connaissance qu'il vise à faire construire sous la responsabilité de l'apprenant engagé dans cette situation : la « connaissance est entièrement justifiée par la logique interne de la situation » (Brousseau 1998, p. 59). Le rêve de la situation fondamentale, correspondant à une connaissance, peut être accompli depuis les mathématiques. Il l'a été avec une rigueur exemplaire par Guy Brousseau et ses collaborateurs. Mais cet accomplissement demeure plus difficile, et sûrement peu souhaitable, dans beaucoup d'autres domaines de savoir. Comme le montre Chantal Amade-Escot, il trouve par exemple ses limites en EPS : « la solution au problème ne peut pas être canonique [...] ; en éducation physique, dans de nombreux cas, le milieu de la situation adidactique (que l'on souhaite dévoluer aux élèves) peut difficilement être complètement stabilisé. Il dépend de l'activité des élèves » (Amade-Escot 2006, p. 96). L'analyse des processus de dévolution dans une variété de disciplines est alors aussi une invitation à mieux comprendre ces disciplines en tant que telles, à mieux saisir leurs spécificités épistémologiques. En analysant ce qui mérite vraiment d'être transféré sous la responsabilité des apprenants, sûrement peut-on mieux appréhender ce qui fonde l'essence des disciplines dans lesquelles ce transfert s'effectue. Entrer dans une discipline, y exister réellement, en devenir responsable, assumer le statut de disciple comme à la fois produit et producteur de discipline, voilà peut-être ce que vise à faire vivre la dévolution.

D'une certaine manière, l'étude des processus de dévolution dans une variété de disciplines permet de poursuivre le projet d'Yves Reuter et son équipe lorsqu'ils s'attachent à penser les disciplines depuis les vécus disciplinaires de ceux qui les éprouvent en les rejouant. Il s'agit là d'analyser :

« les effets que produisent les fonctionnements disciplinaires. Il s'agit [...] de comprendre les manières dont les élèves existent dans les disciplines, c'est-à-dire leurs différents modes d'être, de ressentir, de se positionner... dans ces espaces d'enseignement et d'apprentissages et, complémentirement, de comprendre ce qu'ils en retirent et ce qui leur en reste. » (Reuter 2014, p. 58)

Que reste-t-il à un sujet ayant vécu des mathématiques, de la littérature ou de la géographie ? Sûrement plus qu'une connaissance formalisée et formalisable, peut-être en fait ce qui lui aura véritablement été dévolu.

I.2.2. Le travail du professeur et l'activité du sujet dévoluant

Une fois l'analyse des objets de la dévolution amorcée, une fois que le chercheur en sait un peu plus sur ce que vise la responsabilité dont l'acceptation est soumise, un espace de recherche apparaît particulièrement bien éclairé par le concept de dévolution : le travail du professeur, autrement dit, l'activité du sujet dévoluant. Comprendre les conditions, les contraintes, les modalités, les opportunités et les difficultés qui structurent les processus de dévolution permet en effet de mieux saisir les soubassements de l'activité professionnelle enseignante. Comme l'indiquent Maël Le Paven et ses collaborateurs, à propos du filtre conceptuel de la dévolution, « certains événements ou comportements en classe, sans cette description, resteraient non vus » (Le Paven *et al.* 2007, p. 9). Car le concept porte avec lui son paradoxe : il cherche à analyser l'activité d'un sujet qui s'efface, il vise à saisir une forme d'absence où la présence est à son comble, il vise l'activité d'un passeur et non la passivité d'un acteur. On s'entendra alors dans un premier temps sur la focale induite par le concept : « la question de la dévolution se pose plutôt du côté du professeur » (Amade-Escot 2006, p. 96) et avec elle « c'est bien de l'activité du maître, au sein de la situation didactique, dont il est question » (Zaragoza 2006, p. 418). La dévolution constituera même un des quatre piliers de la structure de l'action didactique de l'enseignant, aux côtés des activités de définition, de régulation et d'institutionnalisation (Sensevy 2007). Bref, le concept de dévolution est avant tout une manière de repenser le travail du professeur en acte et se distingue notamment ainsi du concept de transfert. Si l'analyse de l'activité des apprenants est inévitablement nécessaire à la compréhension des phénomènes de dévolution, en tant que concept, il invite à entrer dans le système didactique par le travail de l'enseignant, par ce que fait ce dernier pour que les premiers fassent conjointement.

On pourra s'entendre ensuite sur une autre perspective : le concept décrit un paradoxe, une tension, un tiraillement qui témoigne de la subtilité de ce travail. Car son enjeu est bien de « faire accepter » et, qui plus est, de faire accepter une chose qui n'est pas moindre, une « responsabilité ». En se rappelant que « toute responsabilité renvoie à l'expérience de l'impossible » (Hubert et Poché 2011, p. 28), on se confrontera, avec la question de la dévolution, à la part d'impossible qui fonde l'essence du métier d'enseignant, part déjà largement décrite depuis Sigmund Freud (1937) et subtilement problématisée par quelques penseurs plus contemporains attachés aux questions d'autonomie (Castoriadis 1990 ; Cifali 1999 ; Descombes 2004). Être responsable de la responsabilité de l'autre, voilà une situation particulièrement délicate

qui signe la professionnalité enseignante. Plus précisément, le concept de dévolution s'origine alors pour Guy Brousseau dans le défi porté par l'enseignant face à cette délicatesse, défi dont s'empare le didacticien pour fonder son objet :

« On ne voit pas comment on pourrait convoquer le sujet. Le professeur a devant lui Gaël et Gaël n'est pas là. Il faut qu'il s'engage personnellement par rapport à ce qu'il sait ou ne sait pas [...]. Il faut le décoquiller de cette attitude, et ça, ça doit dépendre des conditions et de la situation, pas seulement d'une évolution personnelle. » (Brousseau 2006, p. 410)

Face à la consistance d'un tel défi, il faut alors mesurer l'ampleur du travail du professeur appréhendé par le concept de dévolution. Il ne consiste pas simplement à analyser le moment où l'enseignant, face à ses élèves, ayant défini les contraintes de la situation dans laquelle il souhaite qu'ils agissent, les engage à prendre la responsabilité de leur apprentissage. Il ne s'agit pas seulement de penser, construire et analyser une tâche engageante pour les élèves. L'enjeu est d'analyser tout un processus qui organise le transfert de responsabilités. Le travail de Claire Margolinas sur la question de la dévolution permet de bien saisir cette échelle d'analyse :

« La dévolution, comme processus, et non pas comme moment fugitif de l'activité du professeur, englobe à la fois ce qui permet l'acceptation du problème par l'élève, ce qui permet que cette prise en charge continue, mais également ce qui permet à l'élève de produire sa réponse, et de reconnaître les effets de cette production [...]. Le travail en classe n'est que la partie la plus visible de son activité professionnelle. Les connaissances que nous cherchons vont donc être relatives à une situation dont la phase d'intervention en classe n'est qu'un élément. » (Margolinas 2006, p. 331)

Avec ses objets, la dévolution invite à penser ses espaces et ses temporalités dans toute leur étendue. C'est ce que propose aussi le présent ouvrage au sein duquel la plupart des chapitres proposent une étude de la dévolution à grande échelle, bien au-delà d'une situation ponctuelle. Par exemple, Florian Outre questionne la dévolution dans le champ de la formation professionnelle des enseignants. Il l'envisage d'une manière complexe, sous la forme d'un enchâssement de processus de problématisation, où la dévolution du problème oscille dans un jeu de petites et grandes boucles, entre sa position, sa reconstruction, sa résolution et sa socialisation. Dans le même champ, mais depuis une autre approche, Bruno Hubert questionne tout un dispositif d'écriture professionnelle où le racontage, la mise en récit, la fictionnalisation, et le partage avec les pairs constituent un espace complexe de dévolution déployé sur une temporalité conséquente.

1.2.3. Des objets et des sujets pour dévoluer

Pour appréhender l'activité du sujet dévoluant dans toute son étendue, il apparaît nécessaire de bien circonscrire ce qu'il manipule : des situations, des espaces, des temporalités, des ressources, des connaissances, etc., que nous envisagerons ici comme des objets **pour** dévoluer, eux-mêmes articulés avec les objets **à** dévoluer. Il faudra aussi ne pas oublier le sujet dévoluant lui-même qui se met, à la manière de ses objets, en jeu **pour** dévoluer.

Considérer des objets qu'un sujet peut manipuler pour « faire accepter [...] la responsabilité d'une situation d'apprentissage » (Brousseau 1988, p. 325), c'est d'abord rappeler à l'enseignant qu'il n'est pas tout seul ; c'est-à-dire qu'il avance dans son défi avec l'aide d'un « milieu », voire pour les rousseauistes, avec l'aide des « choses ». Ainsi, les choses du philosophe ou le milieu du didacticien invitent à prendre conscience des « objets qui nous affectent » (Rousseau 1966, p. 36) ou des « objets (physiques, culturels, sociaux, humains) avec lesquels le sujet interagit » (Brousseau 2010, p. 2). Parmi ces objets, les formes sont alors particulièrement variées. Certains préexistent au projet d'enseignement, d'autres sont construits pour lui, certains ont une visée strictement didactique, d'autres sont des objets sociaux didactiquement « détournés », certains ont une matérialité qui rend leur accès apparemment plus simple, d'autres renvoient à des conditions symboliques, voire à des mondes imaginaires... La multiplicité de ce que peut manipuler le sujet dévoluant pour optimiser son activité de dévolution est infinie. L'étude des processus de dévolution dans une variété de disciplines et de domaines éducatifs mérite alors une certaine mise en ordre. Dans le cadre de cette introduction, sans envisager encore une construction systématique, on pourra déjà modestement souligner la variété de ces objets en trois dimensions : la matérialité – des objets physiques plus ou moins manipulables –, l'étendue – une ampleur spatiale et temporelle plus ou moins grande – et la didacticité – une intention didactique plus ou moins forte lors de leur création. Ainsi, parmi les objets matériels, dont l'étendue est modeste et dont la didacticité est forte, on trouvera les « fiches », telles qu'elles sont promues usuellement en maternelle pour promouvoir l'autonomie des élèves au sein d'ateliers. Dans le présent ouvrage, Sophie Briquet-Duhazé propose une analyse de ces objets « fiches » pour montrer justement comment leur étendue, souvent envisagée de manière restreinte, et leur matérialité, souvent aveuglante, peuvent s'avérer problématiques. Inversement, parmi les objets immatériels, dont l'étendue est considérable et la didacticité secondaire, on trouvera « le numérique ». Véritable monde social, « le numérique » préexiste à tout projet didactique. Néanmoins, lorsqu'il rencontre le didactique, le numérique s'instaure habituellement comme promoteur d'autonomie. Dans le présent ouvrage, Hervé Daguet montre comment des dispositifs éducatifs numériques interpellent des

processus de dévolution dans lesquels la responsabilité transférée aux apprenants est particulièrement contrastée. Il questionne alors le statut même du numérique par rapport à l'activité de dévolution, dont il demeure délicat de savoir qui la conduit : l'objet numérique ou le sujet dévoluant ?

Les objets pour dévoluer sont produits et utilisés par des sujets qui se mettent nécessairement en jeu pour dévoluer. Comme le montre par exemple Laurence Leroyer, derrière les supports d'apprentissage construits par les enseignants, ce sont des postures qui se donnent à voir. Son analyse associe en effet à quatre dimensions des supports – épistémologique, didactique, technique, relationnelle – quatre postures d'enseignement associées – épistémologue, didacticien, technicien, accompagnateur. Derrière les objets manipulés par les enseignants, même dans leur sobriété matérielle, leur modeste étendue et leur didacticité assumée, il y a toujours des sujets qui manipulent. Pour dévoluer, ils manipulent alors certes des objets, mais sûrement aussi leur professionnalité en tant que telle, voire leur existence, dès lors qu'ils enseignent quelque chose auquel ils sont un minimum attachés. Encore une fois, Guy Brousseau l'avait perçu dès le départ : celui qui envisage de « faire accepter », doit aussi « accepte[r] lui-même les conséquences de ce transfert ». Le tiraillement inhérent à l'activité de dévolution, cette mise en scène du sujet dévoluant par l'effacement, peut bien être décrit d'un point de vue strictement didactique. Il l'a été de manière très précise, sous la forme du paradoxe de la dévolution : « plus le professeur [...] dévoile ce qu'il désire, plus il dit précisément à l'élève ce que celui-ci doit faire, plus il risque de perdre ses chances d'obtenir et de constater objectivement l'apprentissage qu'il doit viser en réalité » (Brousseau 1986, p. 315). Mais, lorsqu'il est éprouvé par un sujet, le tiraillement n'est pas qu'une construction logique ou une figure de style. Il réfère plutôt à la division, voire au clivage, si ce n'est au déchirement. Dans le champ didactique, Gérard Sensevy et Serge Quilio ont déjà souligné la structure de ce phénomène en termes de réticence didactique :

« Le professeur est donc en permanence soumis à la tension (tentation) de dire directement à l'élève ce que celui-ci devrait savoir, tout en sachant que le déclaratif échouera souvent à l'appropriation réelle de la connaissance par les élèves. Le professeur est donc contraint à se taire là où il aurait la (fausse) possibilité de parler, il est donc contraint à tenir par-devers lui certaines des choses qu'il veut enseigner, et à engager les élèves dans des rapports aux milieux qui leur permettront de passer outre ce silence. » (Sensevy et Quilio 2002, p. 50)

Le sujet dévoluant avance dans la tentation, celle de quelqu'un qui sait qu'il échouera s'il continue d'avancer, il progresse dans la double contrainte qui le conduit à trouver des moyens détournés pour briser son silence.

Cette tentative du sujet dévoluant a été étudiée dans de nombreux travaux didactiques de sensibilité clinique, afin de comprendre ce qui pouvait contraindre subjectivement l'activité de dévolution. Marie-France Carnus l'a décrite dans sa formule la plus concise comme le souhait d'« y être pour quelque chose » dans l'apprentissage de l'élève (Carnus 2001). D'autres auteurs ont montré que derrière cette formule se jouaient alors plusieurs dynamiques structurantes : le désir d'assurer une position symbolique d'enseignant, sujet supposé savoir (Buznic-Bourgeacq 2013), une impulsion à garder le contrôle face à un rapport craintif à la contingence (Carnus et Alvarez 2019) ou encore une impossibilité à supporter l'approximation de l'activité adaptative, parfois maladroite, de l'élève confronté à la responsabilité d'un nouvel apprentissage (Buznic-Bourgeacq *et al.* 2008 ; Touboul *et al.* 2012). Dans le présent ouvrage, Pablo Buznic-Bourgeacq se centre sur cette dernière perspective pour montrer comment l'un des objets de la dévolution appartient toujours au sujet dévoluant : sa propre épreuve liée à la rencontre personnelle de l'activité qu'il enseigne et la passion qui la soutient. Il questionne alors son périmètre, son domaine, pour envisager la possibilité d'une activité de dévolution attachée à sublimer le tiraillement, en transférant les responsabilités à l'élève, tout en maintenant la passion de l'enseignant. Dans une perspective proche, au sein du dernier chapitre, Vanessa Desvages-Vasselín sort du monde de l'enseignement pour analyser la dévolution d'un objet de la dévolution encore attaché au sujet dévoluant : le jeu. À partir d'une fine analyse didactique du jeu de la thèque, elle montre comment l'activité de dévolution d'un sujet animateur est contrainte par son déjà-là de joueur et son positionnement subjectif dans la division du travail éducatif.

L'objectif de cet ouvrage est de revisiter le concept de dévolution dans une variété de domaines de savoir et de champs éducatifs au filtre d'une réflexion sur ses sujets et ses objets. Il s'agit de questionner un processus majeur pour penser l'éducation aujourd'hui à partir des sujets qui l'impulsent et des objets qui le permettent. Dans cette perspective, l'enjeu consiste à mettre en avant l'heuristique propre du concept de dévolution. Pour synthétiser les développements précédents, on considèrera ici qu'il permet en particulier d'orienter le regard des chercheurs : vers des **objets de la dévolution** spécifiques aux disciplines qui permettent de mieux comprendre ces disciplines elles-mêmes à partir de ce qu'il en reste lorsqu'un sujet en devient responsable ; vers des **sujets dévoluants** dont l'activité consiste à agir intensément en s'effaçant, permettant de mieux saisir la structure paradoxale et particulièrement originale de toute activité d'enseignement ; vers des **objets pour dévoluer** qui invitent à mieux appréhender et donc organiser le monde infini des choses qui se manipulent pour enseigner ; vers des **sujets pour dévoluer** permettant de mieux comprendre les ressorts subjectifs de ce maniement et ainsi de saisir les limites de l'objectivation du sujet dévoluant.

I.3. Structure de l'ouvrage. Variations contemporaines sur la dévolution

Afin de tenir ces orientations dans un souci de diversité, l'ouvrage est structuré en deux parties, selon une architecture relativement simple, à la fois attachée à la tradition didactique du concept et à une problématisation contemporaine de ses apports.

Afin de respecter son origine dans les didactiques disciplinaires, la partie 1 propose un premier ensemble de variations sur le concept de dévolution en restant dans le monde de l'enseignement de disciplines spécifiques. Plus spécifiquement encore, une dédicace est faite aux racines mathématiques du concept dans cette première partie qui commence et finit par des textes affiliés à la didactique des mathématiques. Les chapitres 1, 2 et 3 questionnent des spécificités disciplinaires en tant que telles à partir de réflexions sur des objets originaux de la dévolution, inhérents à ces disciplines.

Dans le chapitre 1, Jean-Philippe Georget analyse les processus de dévolution dans les situations de recherche et de preuve entre pairs en mathématiques. Il montre la difficulté à circonscrire les objets qui sont enseignés au travers de ces processus de dévolution et par là même comment l'aspect social de la preuve, objet fondamental de la discipline, demeure subtil à enseigner.

Dans le chapitre 2, Faouzia Kalali questionne le contraste entre la dévolution en mathématiques et en sciences expérimentales, afin de montrer progressivement la spécificité des objets de la dévolution en sciences. La dimension expérimentale, l'enjeu social des sciences, l'attitude scientifique, etc. trouvent ainsi des voies de dévolution possibles au travers d'une variété subtile d'objets pour dévoluer : la résolution serrée de problèmes, la démarche d'investigation, les observations quotidiennes sur le temps libre, etc.

Dans le chapitre 3, Benjamin Delattre circonscrit un objet de la dévolution inédit dans le champ didactique : le double de l'action. Depuis l'EPS, il analyse les productions textuelles de différents acteurs de la discipline pour montrer comment l'arrière-plan épistémique de ces productions rend complexe l'appréhension de cet objet original et ainsi la transformation même des pratiques didactiques usuelles et de leurs dévolutions associées. Les trois chapitres suivants questionnent aussi des objets depuis des domaines de savoir spécifiques, mais cette fois-ci plutôt en tant qu'objets pour dévoluer et en ciblant plus spécifiquement encore les publics à qui s'adresse le sujet dévoluant, afin de prendre en compte la dimension conjointe de son action.

Dans le chapitre 4, Hervé Daguet interpelle le champ du numérique comme objet pour dévoluer et montre combien il est polymorphe. Le public spécifique de ses études, des élèves de REP+ considérés en difficulté scolaire, conduit notamment les enseignants à souligner davantage la difficulté de l'autonomie de leurs élèves et à considérer

d'autant plus la nécessité de leur propre engagement humain pour accompagner ces élèves au sein des dispositifs numériques.

Dans le chapitre 5, Sophie Briquet-Duhazé s'arrête sur l'objet « fiche » depuis la didactique du français à l'école maternelle pour en montrer les enjeux et les limites. Sa réflexion sur la spécificité du public de l'école maternelle et l'apprentissage d'un objet aussi vaste que le langage conduit notamment à questionner encore davantage l'étendue considérable des processus de dévolution.

Dans le chapitre 6 et dernier chapitre de la partie 1, Laurence Leroyer revient en didactique des mathématiques en analysant la manipulation d'un support didactique très spécifiquement élaboré par un enseignant dans un contexte ULIS. Elle montre notamment comment, face à un tel public, les adaptations produites s'inscrivent principalement dans un registre technique qui promeut la dévolution d'une manière générale, mais ne permet pas vraiment une dévolution de l'enjeu d'apprentissage mathématique. Les six chapitres de la partie 1 invitent ainsi à réfléchir aux objets de la dévolution et aux objets pour dévoluer dans une variété de disciplines. Ce faisant, ils interpellent aussi explicitement l'activité du sujet dévoluant et questionnent parfois ainsi la mise en jeu du sujet pour dévoluer.

La partie 2 de l'ouvrage propose un second ensemble de variations sur le concept de dévolution en sortant du monde de l'enseignement de disciplines spécifiques. Si l'attachement au domaine didactique et à l'enseignement scolaire continue de traverser les différents textes d'une manière ou d'un autre, ceux-ci empruntent davantage à la philosophie ou à la clinique et se centrent plutôt sur les mondes de la formation professionnelle ou de l'animation, voire proposent de sortir des périmètres institutionnalisés de l'éducation.

Dans le chapitre 7, Hubert Vincent propose une réflexion « avant la dévolution », rappelant ainsi qu'une réflexion au-delà des didactiques disciplinaires renvoie aussi humblement à un questionnement sur ce qui se situe en amont de ces domaines de recherche. À partir des écrits de Montaigne et d'Alain, il montre notamment que certains objets de la dévolution sont déjà questionnés depuis la tradition philosophique en éducation et analyse comment ce sont des formes scolaires particulières qui accompagnent la spécificité d'une réflexion en termes de dévolution. Les deux textes suivants recontextualisent le concept de dévolution dans le champ de la formation professionnelle et interpellent la spécificité de son public. L'extension de la réflexion hors de l'enseignement scolaire de disciplines spécifiques conduit alors à penser la dévolution à grande échelle, tout en questionnant la spécificité de ce qui est dévolué : des problèmes professionnels, une activité professionnelle, une professionnalité, un métier ?

Dans le chapitre 8, Florian Ouitre questionne la dévolution depuis le champ de la problématisation. Son approche le conduit à appréhender la complexité des processus mis en jeu. En les pensant depuis la formation professionnelle, il s'interroge sur les contraintes d'une dévolution de la dévolution, c'est-à-dire sur l'activité d'un formateur dévoluant auprès d'un enseignant dévoluant. Cette mise en abyme de la dévolution le conduit alors à interpellier de front la subtilité du jeu de transferts de responsabilités qui s'instaure dans toute relation didactique et notamment les conditions de l'adhésion du sujet à qui s'adresse la dévolution.

Dans le chapitre 9, Bruno Hubert questionne aussi l'adhésion du sujet dans un souci d'appréhension de la complexité des processus de dévolution mis en jeu en formation professionnelle. Son approche le conduit à caractériser la dévolution d'un espace professionnel particulièrement vaste, qui dépasse les situations professionnelles spécifiques mises au travail en formation, intégrant notamment le vécu des sujets impliqués et les histoires personnelles qui l'accompagnent. Il analyse tout un dispositif d'écriture professionnelle où s'articulent plusieurs espaces de formation et montre comment cette étendue enchevêtrée apparaît nécessaire pour envisager l'adhésion du sujet. Dans le fil de la sensibilité clinique de ce texte, les deux derniers chapitres de l'ouvrage interpellent directement la question de la mise en jeu du sujet au sein des processus de dévolution. Ce regard particulier conduit alors à repenser la distinction initiale introduite entre sujets et objets de la dévolution.

Dans le chapitre 10, Pablo Buznic-Bourgeacq interroge en effet la dévolution d'un objet qui n'en est pas vraiment un, puisqu'il s'agit de l'épreuve vécue par le sujet avant de devenir enseignant et du savoir qui a pu en émerger, justement jamais vraiment séparable du sujet dévoluant. À l'interface entre didactique et clinique, il montre que le transfert de la responsabilité à l'apprenant renvoie en partie à la dévolution d'une part de soi-même. Il questionne alors cette situation à partir de son extrapolation, depuis la vie des sujets passionnés par la discipline qu'ils enseignent, pour penser la possibilité d'une dévolution de l'épreuve soutenant la passion qui impulse l'existence d'un savoir.

Dans le chapitre 11 et dernier chapitre de la partie 2, Vanessa Desvages-Vasselin poursuit hors de l'enseignement scolaire de disciplines spécifiques pour mettre en exergue cet attachement du sujet dévoluant aux objets de la dévolution dans le champ de l'animation. En menant une analyse simultanément épistémologique, didactique et clinique d'un objet original, le jeu, elle identifie comment la dévolution de celui-ci est conduite « sous influence ». Elle montre alors comment, au travers de la transformation de ses enjeux au cours de sa transposition didactique, cet objet demeure attaché au déjà-là de celui qui le/se met en jeu pour le dévoluer.

Ce double ensemble de variations permet ainsi de retravailler le concept de dévolution pour valoriser sa dimension heuristique dans une grande variété de domaines touchant à l'éducation. En le mettant au travail depuis les didactiques disciplinaires, en amont et au-delà, en le manipulant depuis le champ de l'enseignement scolaire, de la formation professionnelle, de l'animation et de l'éducation en général, c'est aussi le projet comparatiste en didactique qui est ici tenu. Il s'agit de questionner la spécificité et la généralité des phénomènes de dévolution par la traversée des savoirs qui les orientent et des institutions qui les conditionnent. Le filtre des sujets et des objets de la dévolution propose alors aussi de déborder la perspective en ouvrant le concept de dévolution aux sensibilités pédagogiques, philosophiques et cliniques qu'il porte avec lui. Avec le concept de dévolution, c'est l'éducation en tant que telle qui est interpellée. Car c'est ce qu'il s'agit là précisément d'étudier : une institution de l'autonomie.

I.4. Bibliographie

- Amade-Escot, C. (2006). Milieu, dévolution, contrat. Regard de l'éducation physique. Dans *Sur la théorie des situations didactiques*, Salin, M.-H., Clanché, P., Sarrazy, B. (dir.). La Pensée Sauvage, Grenoble, 91–98.
- Andreucci, C., Chatonay, M. (2006). La dévolution en situation ordinaire : étude d'une séance de technologie à l'école primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 711–731.
- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. ESF, Paris.
- Brousseau, G. (1980). Les échecs électifs en mathématiques dans l'enseignement élémentaire. *Revue de laryngologie, otologie rhinologie*, 101(3/4), 107–131.
- Brousseau, G. (1986). Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques. Thèse de doctorat, Université Bordeaux 1, Bordeaux.
- Brousseau, G. (1988). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9(3), 309–336.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La Pensée Sauvage, Grenoble.
- Brousseau, G. (2006). Extrait d'entretien issu de Terrisse, A., Léziart, Y., Genèse d'un outil d'analyse : le contrat didactique. Dans *Sur la théorie des situations didactiques*, Salin, M.-H., Clanché, P., Sarrazy, B. (dir.). La Pensée Sauvage, Grenoble, 407–416.

- Brousseau, G. (2010). Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques [En ligne]. Disponible à l'adresse : http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Glossaire_V5.pdf [Consulté le 28 août 2010].
- Buznic-Bourgeacq, P. (2013). La contingence de l'enseignement ou la mise à l'épreuve du sujet supposé savoir. Dans *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question*, Carnus M.-F., Terrisse A. (dir.). EP&S, Paris, 113–124.
- Buznic-Bourgeacq, P. (2019). Le sujet dont il s'agit encore. Cheminement d'un chercheur en éducation vers une clinique du sujet didactique. Note de synthèse pour l'HDR, Université Toulouse Jean Jaurès, Toulouse.
- Buznic-Bourgeacq, P., Terrisse, A., Lestel, G. (2008). Expérience personnelle et expérience professionnelle dans l'enseignement de l'EPS : deux études de cas contrastés en didactique clinique. *Éducation et didactique*, 2(3), 77–95.
- Cariou, D. (2013). Les déséquilibres entre contrat et milieu dans une séance d'histoire à l'école primaire. Une étude exploratoire. *Éducation et didactique*, 7(1), 9–32.
- Carnus, M.-F. (2001). Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS. Thèse de doctorat, Université Paul Sabatier, Toulouse.
- Carnus, M.-F., Alvarez, D. (2019). Des savoirs incorporés au cœur des compétences. L'éclairage de la didactique clinique. Dans *Compétence(s) et savoir(s) pour enseigner et pour apprendre*, Dupont, P., Buznic-Bourgeacq, P., Carnus, M.-F. (dir.). L'Harmattan, Paris, 163–178.
- Castoriadis, C. (1990). *Le monde morcelé*. Le Seuil, Paris.
- Chevallard, Y. (2007). Éducation & didactique : une tension essentielle. *Éducation et didactique*, 1(2), 9–27.
- Cifali, M. (1999). Métier « impossible » ? Une boutade inépuisable [En ligne]. *Le Portique*, 4. Disponible à l'adresse : <http://journals.openedition.org/leportique/271> [Consulté le 11 mars 2005].
- Descombes, V. (2004). *Le complément de sujet*. Gallimard, Paris.
- Freud, S. (1992). Analyse terminée et analyse interminable. Dans *Œuvres complètes*, XVII. PUF, Paris.
- Hubert, B., Poché, F. (2011). La formation face aux défis de la responsabilité. *Éducation permanente*, 187, 28–35.
- Le Paven, M., Roesslé, S., Roncin, E., Loquet, M., Léziart, Y. (2007). La dévolution dans les activités physiques sportives et artistiques non scolaires. *Éducation et didactique*, 1(3), 9–30.

- Marchive, A. (2006). D'Émile à Gaël. Situation, dévolution, contrat chez Rousseau et Brousseau. Dans *Sur la théorie des situations didactiques*, Salin, M.-H., Clanché, P., Sarrazy, B. (dir.). La Pensée Sauvage, Grenoble, 319–327.
- Margolinas, C. (2006). La dévolution et le travail du professeur. Dans *Sur la théorie des situations didactiques*, Salin, M.-H., Clanché, P., Sarrazy, B. (dir.). La Pensée Sauvage, Grenoble, 329–334.
- Martinand, J.-L. (1987). Quelques remarques sur les didactiques des disciplines. *Les sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, 1(2), 23–35.
- Matheron, Y. (2011). Le travail du professeur de mathématiques relatif à la conception et la réalisation des phases de dévolution. *Éducation et didactique*, 5(3), 81–100.
- Panissal, N., Brossais, E. (2012). Réforme curriculaire et construction de savoirs issus de psychologie. Ressources et obstacles dans la chaîne transpositive. *Éducation et didactique*, 6(1), 69–84.
- Prioret, M. (2014). Enseignement-apprentissage de la résolution de problèmes numériques à l'école élémentaire : un cadre didactique basé sur une approche systémique. *Éducation et didactique*, 8(2), 59–86.
- Reuter, Y. (2014). Didactiques et disciplines : une relation structurelle. *Éducation et didactique*, 8(1), 53–64.
- Reuter, Y. (2019). À propos du statut des didactiques. *Les sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, 52(1), 29–44.
- Rosier, J.-M. (2005). Le concept fantôme de « dévolution ». *Le français aujourd'hui*, 51, 9–14.
- Rousseau, J.-J. (1966). *Émile ou de l'éducation*. Flammarion, Paris.
- Sarrazy, B. (2007). Ostension et dévolution dans l'enseignement des mathématiques. *Éducation et didactique*, 1(3), 31–46.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. Dans *Agir Ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves dans la classe*, Sensevy, G., Mercier, A. (dir.). PUR, Rennes, 13–49.
- Sensevy, G., Quilio, S. (2002). Le discours du professeur. Vers une pragmatique didactique. *Revue française de pédagogie*, 141, 47–56.
- Sensevy, G., Kuster, Y., Héлары, F., Lameul, G. (2005). Le forum débat. Un dispositif collaboratif en formation initiale d'enseignants. *Distances et savoirs*, 3, 311–330.
- Thépaut, A., Léziart, Y. (2008). Une étude du processus de dévolution des savoirs en sports collectifs. Activité des élèves et type de contrat à l'école élémentaire (cycle 3). *STAPS*, 79, 67–80.

- Touboul, A., Carnus, M.-F., Terrisse, A. (2012). Les effets de l'expérience et de l'expertise dans les pratiques d'enseignement en éducation physique et sportive : analyse de deux profils asymétriques en savate boxe française. *Recherches en didactique*, 12, 47–65.
- Zaragosa, S. (2006). Interactions verbales dans le processus de dévolution. Dans *Sur la théorie des situations didactiques*, Salin, M.-H., Clanché, P., Sarrazy, B. (dir.). La Pensée Sauvage, Grenoble, 417–428.