

Transposition didactique d'une notion grammaticale, Le cas de la logique narrative

Danial BASANJ

Professeur-assistant

Université Shahid Beheshti

E-mail : d_basanj@sbu.ac.ir

(Date de réception : 03/06/2015 - Date d'approbation : 20/09/2015)

Résumé :

Dans le présent article nous tentons de démontrer comment, en classe de F.L.E, l'introduction d'une notion grammaticale issue d'une grammaire moderne - à savoir la logique narrative dans la *Grammaire du sens et de l'expression* de P.Charaudeau - peut se faire par le biais d'un processus pédagogique : la *transposition didactique* et à l'aide des documents authentiques. Nous dressons donc ici le moment de rencontre entre deux éléments de deux domaines différents : une notion grammaticale du domaine purement linguistique et la transposition didactique, concept issu de la pédagogie des sciences.

Mots-clés : Classe de FLE, Notions sémantico-grammaticales, Transposition didactique, Logique narrative, Approche communicative, Bandes dessinées

Introduction

En classe de français langue étrangère, une question se pose toujours et depuis des décennies : quelle grammaire enseigner et comment ?

Nos recherches de ces dernières années autour de la question de l'enseignement-apprentissage de la grammaire française nous amènent à réaliser qu'en tenant compte de la grande variété des grammaires françaises, l'introduction d'une *grammaire sémantique* à des fins pédagogiques en classe de F.L.E conviendra au contexte actuel de la didactique des langues étrangères. Là où la langue serait censé fonctionner comme *l'outil de communication*, une grammaire sémantique trouverait, de la sorte, sa place en classe de langues étrangères puisqu'une grammaire sémantique, comme, entre autres, celle de P.Charaudeau, *s'intéresse à décrire les faits de langage en fonction des enjeux communicatifs qu'ils révèlent*.

Afin de relier cette vision sémantique des structures de la langue au contexte pédagogique de son apparition, nous rappelons brièvement certaines notions de l'approche communicative.

Dans l'histoire de l'évolution des méthodes d'enseignement des langues étrangères, on ne catégorise pas l'approche communicative comme une *méthode* au sens strict du terme ; la *progression*, dans cette approche, est fonction des besoins langagiers et du but que tout apprenant poursuit. Partant du désir de communiquer, l'approche communicative tient compte des objectifs et des besoins sémantiques de l'apprenant. Elle établit une relation entre le *savoir* et l'*apprenant*, ce qui mène au développement de l'autonomie de l'apprenant.

D'après un modèle constructiviste le fait de construire son savoir rend l'apprenant autonome et puisque la découverte du savoir se fait par l'apprenant lui-même, il s'agit d'une démarche heuristique de connaissance.

D'autre part, dans l'approche communicative la progression s'élabore en fonction des progrès du sujet apprenant et elle s'avère nécessairement souple pour que celui-ci soit capable de *réajuster* systématiquement les éléments constituant les étapes de sa progression en langue étrangère :

«La vision de l'apprentissage proposée par l'approche communicative *met en avant une attitude d'attention aux productions des apprenants, partant du principe que l'apprentissage d'une langue étrangère se fait par des réajustements successifs et par la mise en place progressive d'un système.*» (Bérard, 1991, 48)

Et afin de clore notre succincte révision des concepts de l'approche communicative, nous rappelons l'idée de découpage du langage en fonctions et notions langagières, présentée par Wilkins, qui a servi de référence à l'approche communicative, d'où la conception des approches Notionnelle-fonctionnelle et Notionnelle-sémantique. D'après J.Courtilon :

«L'approche communicative est fondée sur la linguistique fonctionnelle (au sens de fonction du langage) inspirée par des travaux de J.L Austin, *How*

to do things with words (Quand dire, c'est faire) et de J. Searle, *Speech acts : an essay in the philosophy of language.* » (Courtilon, 2006, 13)

La problématique générale de cette recherche consiste à découvrir comment transmettre une notion sémantico-grammaticale en classe de FLE. Sur la même base, on se demande à l'aide de quel outil linguistique authentique et comment les concepts liés à *la logique narrative* seront transposés en classe du FLE.

Nous débuterons notre recherche par une présentation du concept de « transposition didactique » en tant que théorie principale de notre application pédagogique d'un savoir linguistique. Optant pour une recherche-action qui se veut particulièrement fonctionnelle, nous passerons tout de suite aux différentes étapes de la didactisation de notre document authentique (bande dessinée de la série Astérix) sur la base des concepts spécifiques de la logique narrative. Nous empruntons cette dernière à la *Grammaire du sens et de l'expression* de Patrick Charaudeau (2005, 709).

Transposition didactique

Le concept de transposition didactique est créé par le sociologue Michel Verret (1975) pour rendre compte des déterminations du temps d'étude et du temps des leçons par rapport à la vie de l'apprenant : « Toute pratique d'enseignement d'un objet présuppose la

transformation préalable de son objet en objet d'enseignement. »
(Terrisse et Leziarty, 1997, 7)

Ce concept est ensuite appliqué dans différentes sciences, comme par exemple en mathématiques, où Chevallard (1985), qui essaie de se servir de la transposition didactique, d'après Jacobi (1989,11), comme outil de base de son projet scientifique (qui est de faire de la didactique des mathématiques une science), dans son ouvrage *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, différencie *savoir* et *savoir à enseigner*, tout en mentionnant qu'un contenu de *savoir* pour être désigné comme *savoir à enseigner* doit subir un ensemble de *transformations adaptives* qui peuvent le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. D'après celui-ci, ce travail qui consiste à constituer un objet d'enseignement à partir d'un *savoir à enseigner* s'appelle la *transposition didactique*. Mais en effet le rapport entre le *savoir savant* et le *savoir enseigné* n'est pas aussi direct qu'il a l'air puisqu'il pourrait laisser entendre « qu'il suffit de s'adresser au savoir savant pour construire le savoir enseigné, les variations qui les séparent ne dépendent que de facteurs liés à la personnalité de chaque enseignant. Il n'en est évidemment rien et il apparaît de plus en plus nettement, dans les différentes disciplines d'enseignement, que cette transposition conduit souvent à reconstruire spécifiquement le savoir à enseigner, moyennant une modification épistémologique du cadre conceptuel originel. » (Astolfi et al, 1998, 177). D'autre part, ces

savoirs à enseigner ne pouvant s'imposer d'eux-mêmes, ils se construisent en effet, en fonction des besoins didactiques et sociaux des apprenants et aussi des enseignants.

On verra dans le tableau suivant, et d'une manière schématique, comment le dynamisme du savoir s'articule dans la relation : savoir savant ↔ savoir à enseigner ↔ savoir enseigné, et quels critères sociaux et cognitifs sont en jeu.

	Savoir savant	Savoir à enseigner	Savoir enseigné
ACTEURS PRINCIPAUX	Chercheurs	Auteurs de programmes et de manuels	Enseignants
GROUPES SOCIAUX DE RÉFÉRENCE	Collègues actuels et passés, avec leurs écoles, leurs courants de pensée, leurs publications	Co-auteurs dans la discipline et les autres branches Spécialistes de la discipline Enseignants Opinion publique	Élèves Établissement scolaire et son environnement social Parents d'élèves Inspecteurs
FOCALISATION DE LEUR ACTIVITÉ	État du débat scientifique dans la branche Opportunités personnelles de travail Avancée de la connaissance disciplinaire	Mise à disposition d'éléments récents du savoir, de documents originaux... Transformation du savoir en propositions d'activités, en exercices...	Notions de base à « faire passer » Difficultés reconnues à « travailler » Communication didactique à maintenir Autorité à asseoir, de préférence sur le savoir
ACTIVITÉ COGNITIVE DES ACTEURS	Travaille sur son état de connaissance Résout des problèmes et doit faire approuver des solutions par ses confrères	Intègre des connaissances nouvelles au savoir existant Simplifie le savoir et l'expose en cherchant une « bonne forme »	Sélectionne pour chaque notion des exercices à faire, des leçons à donner Prend des décisions pour déterminer le « bon » registre d'intervention (ni trop facile ni

			« infaisable », intéressant mais sérieux
SOURCE DE PRESSION DE LEUR ACTIVITÉ	Compétition scientifique et de carrière (communications, publications) Justification de crédits de recherche	Compétitions et contraintes éditoriales Respect d'un cahier des charges (programme) et de contraintes théoriques (normes de rigueur, de clarté, d'élégance) Contrôle mutuel des co-auteurs	Exigences de l'« aval » (examens, niveaux supérieurs d'enseignement) Contraintes du temps didactique Conformité à des canons scolaires établis (réactions de l'administration, des parents, de l'inspections ...)

Tableau IV. D'après Perret-Clermont, A.-N. et al, 1982

Afin de clarifier ce tableau en ce qui concerne, surtout, le passage de l'*objet de savoir* à l'*objet d'enseignement* (Chevallard, 1985, 39), il nous paraît nécessaire de développer ces termes à partir du chapitre premier (Ibid.) de l'ouvrage de Chevallard intitulé : *Qu'est-ce que la transposition didactique*.

D'après celui-ci, tout projet social d'enseignement et d'apprentissage se constitue dialectiquement avec l'identification et la désignation de contenus de savoirs comme contenus à enseigner. Nous rappelons encore que le contenu de savoir, qui est apte à être utilisé comme savoir à enseigner, passe par une phase de *transformations adaptatives* (Ibid.) et trouve sa place dès lors entre les objets d'enseignement. Ce processus est indiqué par Chevallard comme un *Travail* (Ibid.) (*La transposition didactique*).

Pourtant l'auteur distingue les deux points de vue qu'on peut avoir de ce processus et de son étude ; « le passage d'un contenu de savoir

précis à une version didactique de cet objet de savoir peut être appelé plus justement transposition didactique stricto sensu. Mais l'étude scientifique du processus de transposition didactique [...] suppose la prise en compte de la transposition didactique sensu lato, représentée par le schéma :

→ objet de savoir → objet à enseigner → objet d'enseignement dans lequel le premier chaînon marque le passage de l'implicite à l'explicite, de la pratique à la théorie, du préconstruit au construit.» (*Ibid.*).

La transposition didactique et l'enseignement des langues

Si l'on croit que le but des cours de langues a été, pendant l'histoire de l'enseignement-apprentissage de la langue, de conduire les élèves à une maîtrise correcte de la langue étrangère, on constate que la réalisation de cette maîtrise dépend de la capacité de l'élève à communiquer - oralement mais également à l'écrit - et à comprendre ce qu'il lit et ce qui se dit en langue étrangère. L'acquisition de la compétence communicative fait l'objet de constructions didactiques très détaillées selon les composantes visées par un projet pédagogique. Les spécialistes en sciences du langage ont aussi présenté des cheminements possibles pour qu'une langue étrangère se transforme en *objet d'enseignement* ; Schlemminger (1995, 148) esquisse ce processus de transposition didactique des langues vivantes comme suit :

« 1. Identifier et délimiter des *objets* dans le savoir savant : Pour la didactique des langues, les sciences de références sont la linguistique, la psycholinguistique, la pédagogie et la psychologie. La définition de ce qu'est la langue étrangère peut être considérée, selon le paradigme didactique, comme un

corpus de lexèmes, de structures syntaxiques, un moyen de communication, etc. Nous parlerons alors du concept de langue de telle ou telle méthodologie didactique.

2. Transformer les *objets savants* en *objets à enseigner* : Ce processus signifie que les spécialistes définissent les objectifs généraux (objectifs à dominante pratique, culturelle ou formelle), des contenus linguistiques (le niveau de langue, le type de langue - écrite ou orale -, etc.) et culturels, les théories de références pour les descriptions linguistiques (le type de grammaire, le type de progression...) et culturelles, pour la psychologie d'apprentissage et la pédagogie, etc. Ces données se matérialisent dans les instructions et programmes officiels et à travers les différentes conceptions de manuels.

3. Transformer les *objets à enseigner* en *objets d'enseignement* : Afin de concevoir son objet d'enseignement, la didactique procède à l'élaboration d'unités d'apprentissage, composées de documents artificiels ou authentiques, réunis dans des manuels. Elle établit un séquençement des phases d'apprentissage (la découverte, l'assimilation, la fixation, le transfert) et met en place des procédés et techniques pour assurer le processus d'acquisition. Selon l'approche, ces différents actes pédagogiques s'intègrent plus ou moins autour d'un objet didactique. (Il s'agit le plus souvent de la *leçon de base*.) .»

Étant donné la particularité de notre approche linguistique (grammaticale) nous nous prononçons en faveur du *sens* (par rapport à la *forme*). Ainsi la conception du *savoir savant* dans notre recherche s'est adaptée aux exigences de l'approche onomasiologique dans l'étude de la matière linguistique. La langue et son système de structures sont conçus en conséquence au *sens large* du terme et se mettent finalement au service de la communication ; autrement dit la langue ne trouvera sa vraie place, dans la conception que nous en avons, qu'en relation avec d'autres critères inhérents à la communication, à savoir les critères *socioculturels* et *pragmatiques*.

Transposition didactique de la logique narrative ; un exemple de bande dessinée

Le cas des principes de *cohérence*, *intentionnalité* et
enchaînement

L'un des moyens les plus efficaces pour l'enseignement de la notion de *cohérence*, en tant qu'une partie du concept de logique narrative dans la grammaire sémantique de Charaudeau, en classe de grammaire est, à notre avis, l'utilisation des bandes dessinées et en général les images qui se relient entre elles par une logique narrative. Sans vouloir insister sur la charge pédagogique qu'une BD est susceptible de porter en tant que telle, nous croyons comme Boutin que « la bande dessinée est une forme d'art. Fondamentalement binaire, la pratique artistique de la bande dessinée unit la richesse et les nuances de la littérature aux effets et contrastes de l'art pictural [...]. À vrai dire, la bande dessinée se constitue à partir de l'incarnation graphique d'un véritable récit de fiction. Ceci étant dit, il faut rappeler qu'en bande dessinée, la narration repose d'abord et avant tout sur le dialogue, c'est-à-dire l'ensemble des

interactions verbales entre les différents personnages du récit. À l'instar de la bande dessinée, d'autres formes de récit mobilisent principalement le dialogue pour articuler leur narration : le cinéma, le téléroman, etc. et surtout le théâtre [...]» (Boutin, 2004, 2).

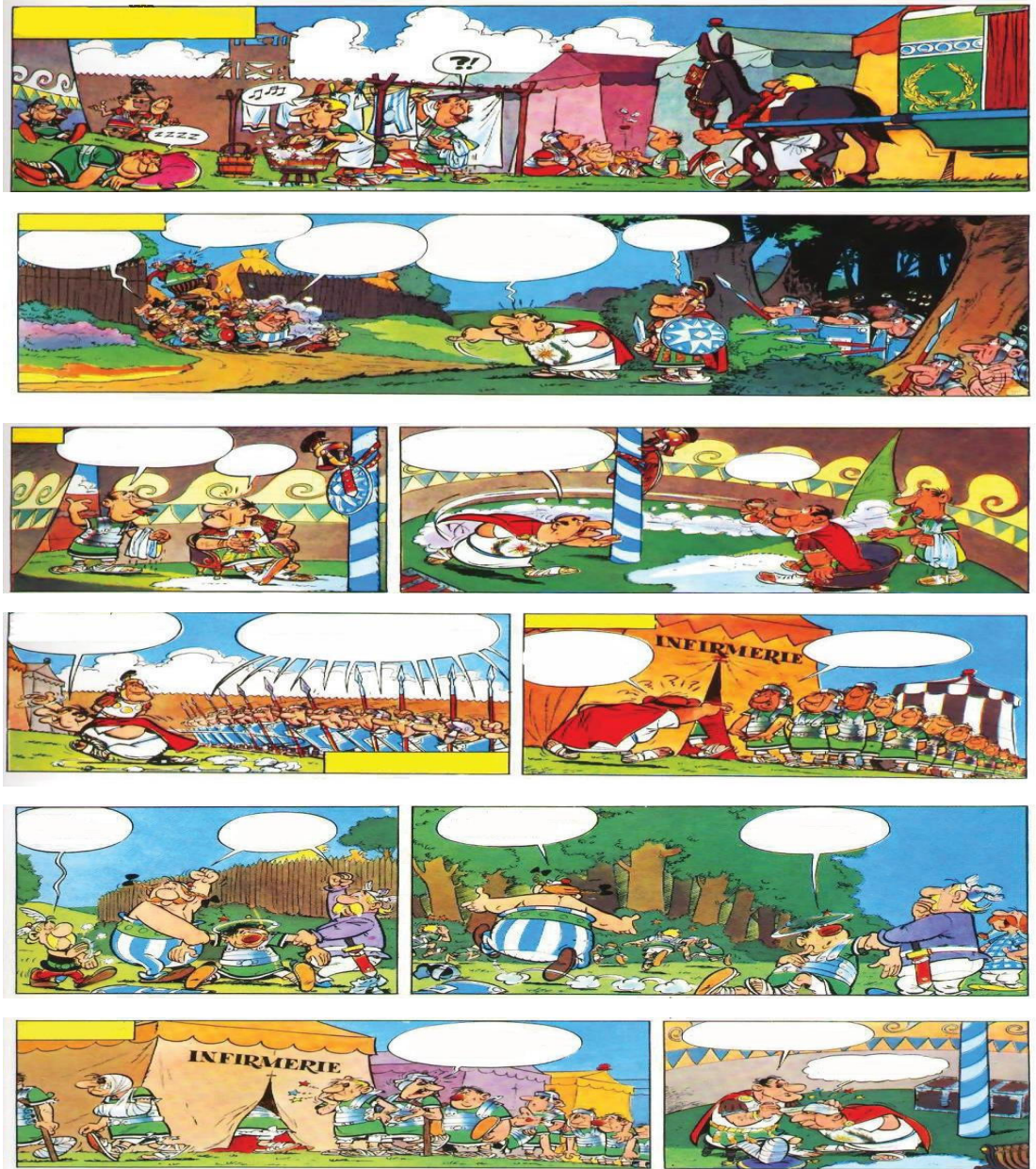
Et donc il convient parfaitement à notre projet d'enseignement sémantique de la logique narrative de pratiquer les séquences narratives à partir des bandes dessinées. Nous avons choisi à ce propos une séquence extraite de la série de bande dessinée *Astérix*.

Il s'agit, en effet, de faire apprendre les deux fonctions essentielles du concept de Cohérence d'après la *Grammaire du sens et de l'expression* de Patrick Charaudeau (2005), à savoir les fonctions de *clôture* et d'*ouverture*. Nous avons choisi une séquence du *Tour de Gaule d'Astérix* (1965) concernant la guerre entre le village gaulois et les romains.

La pratique didactique

Dans une première étape nous effaçons les dialogues de la séquence au profit d'une exploitation entière de l'aspect visuel de cette séquence, (le travail sur le dialogue viendra plus tard dans la même séance de travail.) L'enseignant découpe les images de la séquence ; il faut préparer plusieurs découpages de la même séquence et les partager en paquet d'images entre les petits groupes d'apprenants ; chaque groupe s'occupera de désigner en deux minutes, les deux images correspondant aux deux fonctions d'*ouverture* et de *clôture*. Voici un découpage des images mélangées (d'abord pour une sous-séquence) :







Après ces deux minutes, l'enseignant vérifie le travail de chaque groupe et écoute et fait entendre les arguments des membres des groupes ; cela permettra d'établir des dialogues intéressants entre les groupes. Il est important de poser des questions sur la raison de la mise en ordre des images découpées, puisque si un groupe arrive à établir la *cohérence* entre les images découpées et les ordonne correctement, cela peut dire qu'il a bien vu la *motivation* de la séquence (principe d'*intentionnalité*).

D'après ce dernier principe, la succession d'actions avec son *ouverture* et sa *clôture* doit avoir *une raison d'être* ; elle doit être *motivée*. En discutant de ces faits et avant de passer à la question de l'*intentionnalité* des protagonistes, l'enseignant peut donner la bonne réponse à la première question concernant l'ordre des images découpées. Dont l'*ouverture* est :



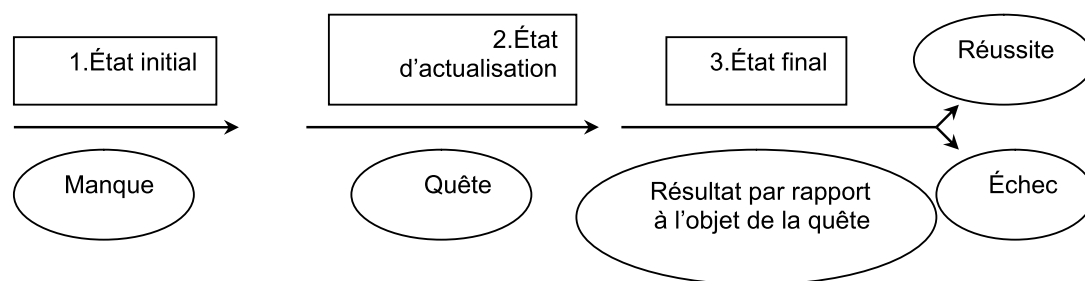
Et la *clôture* :



Dans un deuxième temps l'enseignant chargera les groupes d'inventer le dialogue entre les personnages principaux.

Principe d'intentionnalité

Entre temps, l'enseignant pourra s'occuper de la schématisation du principe d'*intentionnalité* au tableau en commençant par l'idée que ce principe ordonne toute séquence narrative selon une *triade de base* qui a été proposée par certains sémioticiens tel C. Bremond (1973, in Charaudeau, 2005, 729)



1. *Un état initial* de virtualité d'action, dans lequel naît un *Manque*, lequel ouvre la possibilité d'un processus comme *Quête* de comblement du *Manque*.
2. *Un état d'actualisation* de la *Quête* qui consiste à essayer d'obtenir l'Objet qui comblera le *Manque*.
3. *Un état final* de la réalisation du processus, qui se clôt par l'obtention (*réussite*) ou non (*échec*) de l'objet de la *Quête*.

D'après cette triade l'enseignant propose aux apprenants d'ajuster leurs dialogues inventés aux trois phases citées ci-dessus. L'enseignant doit souligner que l'*enchaînement* des phrases que chaque groupe met dans les bulles vides doit, à la fin, respecter le principe de *cohérence*

(dans le cas de la séquence de bande dessinée choisie, il faut, comme on l'a déjà mentionné, chercher la *cohérence* d'abord à travers l'ordre correcte des images.) Pour expliquer les trois phases du principe d'*intentionnalité*, l'enseignant doit d'abord remplir les bulles vides à partir du texte de base de la BD. Il peut accorder éventuellement quelques minutes aux apprenants pour qu'ils puissent voir la réponse et comparer le texte original de la BD avec leurs dialogues inventés. À partir de ce moment l'enseignant concentre ses explications sur le texte original.

Il s'agit dans un troisième temps de chercher les trois phases du principe d'*intentionnalité*. Pour ce faire on prend en compte aussi la logique narrative qui préside aux énoncés du dialogue entre les personnages. Mais le seul recours au texte du dialogue ne suffira pas à la désignation des trois phases d'*intentionnalité*, puisque, encore une fois, l'aspect pictural joue effectivement un rôle décisif dans l'interprétation de la séquence. Donc le troisième exercice consistera à découper de nouveau les images avec les dialogues dans les bulles, afin de les catégoriser à partir des trois phases intentionnelles. Mais il faut avant tout discuter du texte et de son contenu pour en arriver aux énoncés et aux images véhiculant la motivation de la séquence.

Il s'agit en effet d'une scène d'affrontement, comme on l'a dit plus haut, entre les romains et le village gaulois. Dans cette situation précise le principe d'*intentionnalité* s'étudie comme suit :

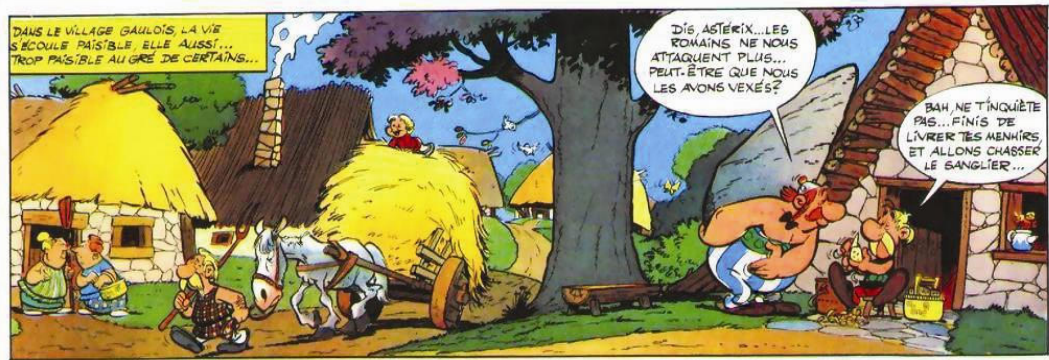
1. Manque : désobéissance des gaulois
2. Quête : les faire soumettre au pouvoir romain
3. Résultat : échec

Principe d'enchaînement

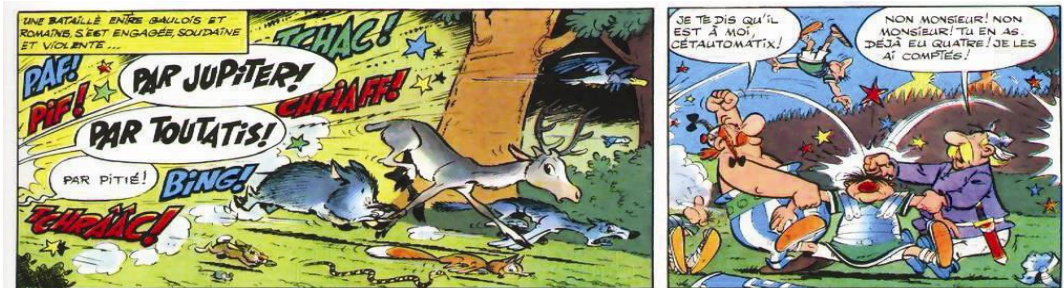
Ensuite nous essayons de proposer une autre activité, toujours à partir de la même bande dessinée, afin d'aborder le troisième principe d'organisation de séquences narratives du récit, à savoir *le principe d'enchaînement*. L'enseignant peut d'abord expliquer que dans les structures plus complexes du récit, la combinaison du principe de *cohérence* et du principe d'*intentionnalité* produit des séquences qui suivent toutes un ordre d'enchaînement entre elles. Charaudeau a déterminé quatre grands types d'enchaînements dont (2005, 731) :

- La succession
- Le parallélisme
- La symétrie
- L'enchâssement

Nous allons présenter la séquence complète (Le Tour de Gaule d'Astérix, 1965, pp 5-7) afin d'explicitier le principe d'enchaînement par l'un de ses types, le *parallélisme*. Ce dernier mode d'enchaînement est, d'après Charaudeau, très prisé par les récits romanesques écrits, filmiques ou télévisuels. La séquence que nous allons voir est une combinaison de deux sous-séquences : celle qu'on vient d'exploiter et une autre, qui concernent chacune un conflit à deux niveaux différents (deux groupes d'actants) qui se développent parallèlement l'une à l'autre puis finissent par se rencontrer dans un état de réalisation et de finalisation (échec/réussite). Dans cette séquence, l'envoyé spécial de César a comme ordre d'attaquer le village gaulois, pour contrer leur désobéissance et les mettre *au pas* !



Transposition didactique d'une notion grammaticale 57





L'activité que nous proposons pour cette séquence nécessite d'abord la mise à disposition du document. L'enseignant partage donc le document entre les apprenants et annonce la première consigne qui consiste à

1) lire attentivement la séquence.

Ensuite les apprenants essaient de 2) Distinguer les deux sous-séquences.

3) Trouver les actants (agent/patient) de chaque sous-séquence.

4) Pour chaque sous-séquence, les apprenants peuvent trouver les trois états d'*intentionnalité*.

La sous-séquence du Village gaulois peut être analysée comme suit :

- État initial (Manque) : Calme douteux du village



- État d'actualisation (Quête) : recherche de prétextes incitant la guerre



- État final (Résultat) : réussite



Dans la sous-séquence parallèle il s'agit du calme mystérieux régnant dans le village qui n'a pas été attaqué par les romains depuis certain temps. Curieux de comprendre les raisons de cette situation, Obélix essaie de convaincre Astérix en argumentant.

Conclusion

L'approche grammaticale que nous avons mise en avant au cours de cette recherche est peu exploitée malgré son apparition déjà ancienne (une trentaine d'années) ; d'une naissance qui remonte selon les propos de D. Coste (1985) à l'époque du «retour de la vieille dame». L'approche notionnelle-fonctionnelle de l'enseignement-apprentissage de la grammaire a pris de l'âge sans pour autant occuper, selon nous, la place qu'elle mérite au sein des pratiques pédagogiques.

En guise de conclusion à cette pratique de transposition didactique, il faut dire qu'il nous manque aujourd'hui – nous les enseignants du F.L.E et surtout de sa grammaire- des manuels portant comme sujet les propositions d'activités de la *transposition didactique* des faits de la grammaire.

Bien que l'auteur de *La grammaire du sens et de l'expression* ait depuis des années diffusé ses pensées autour de la question de la didactique de la grammaire sémantique, les réalisations pédagogiques concernant ce type de grammaire sont toujours loin d'être exhaustives et suffisantes. Les deux manuels d'Évelyne Bérard (2006 et 2007) ont bien en eux la vocation de présenter une grammaire onomasiologique et pédagogique. Pourtant, l'expérience acquise de l'utilisation de ces deux manuels dans les cours de grammaire à l'université nous mène à dire qu'ils ne sont pas destinés à véhiculer les bases fondamentales d'une grammaire sémantique en classe de F.L.E.

Finalement et afin d'ouvrir une perspective d'avenir favorable à la question de la didactique de la grammaire sémantique, qu'il nous soit permis de constater la possibilité de transmettre de grandes notions grammaticales en classe de F.L.E par des moyens simples et efficaces, comme nous avons pu le démontrer dans notre recherche-pratique.

Bibliographie

- Astolfi, J-P. Darot, É. Ginsburger-Vogel, Y. et Toussaint, J. (1998). *Mots-clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographies*. De Boeck Université.
- Atineza, E. Bérard, É. et De Carlo, M. (1996). « Approches communicatives : une enquête sur l'état de la question ». *Où en est le communicatif ?*, ELA, n°100, Paris : Didier Érudition.
- Bérard, É. (1991). *L'approche communicative : Théorie et pratiques*. Clé International.
- Bérard, É. (2006). *Grammaire du français (1 livre + 1 CD)*, atelier

- F.L.E niveaux B1-B2 : Comprendre, réfléchir, communiquer.* Les Éditions Didier.
- Bérard, É. (2007). *Grammaire des français niveaux A1/A2 : Comprendre Réfléchir Communiquer.* Les Éditions Didier.
- Boutin, J-F. (2004). « Bande dessinée et enseignement de la syntaxe. Une recherche-développement en didactique de l'écriture ». Actes du 9ème colloque de l'AIRDF, Québec, pp 1-15.
- Charaudeau, P. (2005). *Grammaire du sens et de l'expression.* Hachette.
- Chevallard, Y et Johsua, M-A. (1998). *Transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné - Un exemple d'analyse de la transposition didactique.* Grenoble : La pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné.* Grenoble : La pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1984). *La transposition didactique,* Grenoble : La pensée sauvage.
- Chiss, J-L. David, J. Reuter, Y. et Collectif. (2008). *Didactique du français : Fondements d'une discipline.* De Boeck.
- Coste, D. (1985). « Sur quelques aspects des relations récentes entre grammaire et didactique du Français langue étrangère ». *Langue française*, 68, pp. 5-17.
- Courtillon, J. (2006). *Revue japonaise de didactique du français.* Vol. 1, n. 1, *Études francophones.*
- Goscinny, R. et Uderzo, A. (1965). *Le Tour de Gaule d'Astérix.* Hachette.
- Jacobi, D. (1989). « Reformulation et transposition dans les manuels scientifiques ; une introduction à l'analyse formelle ». *Les Cahiers du CRELEF n°28, Les formes du Savoir dans les manuels scientifiques.*
- Schlemminger, G. (1995). « L'enseignement des langues au défi de la transposition didactique ». *Spirale, Revue de Recherches en Éducation*, n° 16, pp 147 - 169.
- Terrisse, A. Leziarty, Y. (1997). « L'émergence d'une notion : la transposition didactique. Entretien avec Michel Verret », *Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle*, numéro 3.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études.* Paris : Honoré Champion.