

# La recherche dans le champ des didactiques : quelques remarques sur les types de recherches, leur pertinence et leur limites pour la formation à l'enseignement

Autor(en): **Lenoir, Yves**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione**

Band (Jahr): **22 (2000)**

Heft 1

PDF erstellt am: **23.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-786546>

## **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

## **Haftungsausschluss**

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

## La recherche dans le champ des didactiques: quelques remarques sur les types de recherches, leur pertinence et leurs limites pour la formation à l'enseignement

Yves Lenoir

*L'article met tout d'abord en relief certains apports de la recherche en didactique des disciplines: ses orientations épistémologiques de type dialectique, du moins à l'origine; l'attention portée à la spécificité de chaque discipline; la prise en compte des processus cognitifs dans une perspective constructiviste. Ces apports portent toutefois en eux-mêmes les germes de dérives potentielles. L'auteur met ensuite en évidence, en rappelant l'existence de différents angles d'approche des didactiques, trois conceptions de la recherche qui abordent l'objet didactique en tant que méthode, que discipline scientifique et que praxis. Enfin, il soulève quelques problèmes auxquels la recherche en didactique est confrontée: celui de l'articulation théorie-pratique dans la formation à l'enseignement; celui de son oubli des perspectives sociales et historiques dans lesquelles s'inscrit le savoir; celui de l'évaluation de la perspective dialectique et de la tendance à réifier le savoir, et, enfin, celui de la fonction du sujet dans la relation didactique.*

### Introduction

Dans un récent article conjoint, Lacotte et Lenoir (1999) montrent, tant pour la France que pour le Québec, que la place des didactiques pose problème dans la formation à l'enseignement. Au Québec, leur existence est totalement ignorée des publications gouvernementales officielles qui encadrent la production des curricula de formation, et les milieux de la pratique n'y font aucunement référence, ou alors de manière confuse (Lenoir, Larose et Spallanzani, à paraître)<sup>1</sup>, mais elles se retrouvent par contre identifiées explicitement – et en bonne place – dans les curricula universitaires. En France, elles occupent, selon Lacotte, une place ambiguë dans la formation à l'enseignement, du fait qu'elles se trouvent à la fois débordées par un enseignement spécifiquement disciplinaire et tiraillées entre un enseignement «pour elles-mêmes» à caractère disciplinaire et une approche pratique visant le développement de compétences directement actualisables en classe. Si cette tension est somme toute peu visible, sinon inexistante au Québec dans la formation initiale à l'enseignement, cela est sans doute lié au ca-

ractère même de la formation davantage pragmatique au sein d'établissements universitaires fortement marqués par le modèle utilitariste (Lessard et Tardif, à paraître).

Toutefois, bien que le rapport de la Commission des États généraux (Gouvernement du Québec, 1996) constate que la recherche détient toujours une faible place dans le système éducatif québécois, il n'en demeure pas moins, malgré cela, que les activités de recherche en éducation sont actuellement bien vivantes dans le monde francophone et celles concernant le champ des didactiques des disciplines le sont tout particulièrement. En effet, les didactiques forment l'un des objets actuels de la recherche en éducation parmi les plus dynamiques. En témoignent maintes publications qui, chacune dans sa discipline respective (par exemple, Artigue, Gras, Laborde et Tavignot, 1994; Astolfi, 1990, 1994a; Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel et Toussaint, 1997; Audigier, 1996; Barré-De Miniac, 1995; Bronckart, Gagné et Ropé, 1991; Chiss, David et Reuter, 1995; Chiss et Dabène, 1992; Chiss et Muller, 1993; Cornu et Vergnioux, 1992; Desvé, 1993; Develay, 1995; Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles et Ropé, 1989; Gagné et Roy, 1989; Halté, 1992; Johsua et Dupin, 1993; Lebrun et Lenoir, à paraître; Lemoyne, 1996; Margolinas, 1995; Pastiaux-Thiriart, 1990; Ropé, 1991; Simard, 1997; Vergnaud, 1994; etc.), dressent un état des lieux, certes limité compte tenu du nombre et, surtout, de la diversité des travaux.

Il n'est donc pas question, dans ce texte<sup>2</sup>, de brosser un tableau qui prétendrait présenter de façon englobante les pratiques de recherche en didactique, de faire en quelque sorte la métasynthèse de travaux de synthèse qui demeurent toujours fatalement fort partiels dans le contexte actuel, des plus mouvants. Au-delà d'approches comparatives limitées qui s'avèreraient sans doute intéressantes pour faire ressortir les spécificités des disciplines, mais aussi leurs articulations conceptuelles distinctes et communes et leurs dimensions transversales potentielles, l'exercice, trop hâtif encore, pourrait être vain. Si un tel travail de synthèse a pu débiter en Amérique du Nord en ce qui regarde par exemple les travaux de recherche sur le savoir et les pratiques des enseignants (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard, 1997; Houston, 1990; Sikula, 1996; Wideen, Mayer-Smith et Moon, 1998; Wittrock, 1986) ou sur le concept de curriculum (Pinar, Reynolds, Slattery et Taubman, 1995), le recul des ans s'impose encore pour les didactiques... L'objectif ici poursuivi est plutôt, en ayant comme préoccupation centrale la formation à l'enseignement, de resituer différents types de recherche en didactique à partir de typologies proposées en recourant à différents angles d'approche, de rappeler certains de leurs apports et de leurs fonctions, mais aussi de soulever quelques-uns des problèmes auxquels la recherche en didactique est confrontée<sup>3</sup>.

Les didactiques des disciplines ont, somme toute, une histoire relativement récente dans le monde francophone<sup>4</sup>, du moins si l'on veut bien s'en tenir aux débats actuels et non remonter à la *Didactica magna* de Comenius (1592-1670), sinon à la *Methodus didactica* de Ratke (1571-1635), généralement citées comme

initiatrices du concept. À trop vouloir trouver une origine lointaine en ne s'en tenant qu'au mot lui-même, ne risque-t-on pas, comme l'a bien montré par exemple Benvéniste (1969) avec *Le vocabulaire des institutions indo-européennes*, d'introduire une profonde confusion sémantique et de masquer tout particulièrement les enjeux sociaux? Si l'introduction du terme «didactique» dans le discours éducatif a traduit au 17<sup>e</sup> siècle une volonté de transformation sociale d'importance en un temps qui fut pour les Tchèques, mais aussi pour nombre d'Européens, un «âge des ténèbres» (Denis, 1994) et qui succéda, selon l'expression de Servier (1967), à une nouvelle visite en Europe des Cavaliers de l'Apocalypse, le concept s'est inscrit il y a une trentaine d'années davantage en réaction à des théories et à des pratiques qui, sans oublier les objets de savoir à enseigner – car cela ne se peut, ainsi que le soulignent Astolfi (1997) et Houssaye (1997) –, les avaient toutefois mis entre parenthèses en s'appuyant sur des courants qui, eux-mêmes, s'insurgeaient contre le «didactisme» qui caractérisait les méthodes traditionnelles d'enseignement et les conceptions de l'apprentissage que celles-ci sous-tendaient. Préalablement déjà, des tentatives pour fonder une didactique générale (Aebli, 1966; Dienes, 1966; Marquez, 1960), fondée sur la psychologie génétique de Piaget, eurent leur heure de gloire: «La didactique *scientifique* se donne pour tâche de déduire de la connaissance psychologique des processus de formation intellectuelle les mesures méthodologiques les plus aptes à les provoquer» écrivait Aebli en 1966 (p. 2). Si ces tentatives psychologisantes ont été rapidement rejetées à divers titres par les didacticiens, entre autres par Morf dès 1972, on peut toutefois en retrouver des aspects chez divers psychologues et pédagogues œuvrant dans la formation à l'enseignement.

### Quelques aspects relatifs à la pertinence des recherches en didactique

Les résultats de la recherche en didactique ont constitué un apport indéniable et majeur pour l'éducation. Ils ont profondément contribué au cours des 30 dernières années à redessiner le paysage de la formation à l'enseignement et, plus généralement, le rapport enseignement-apprentissage. L'un des apports fondamentaux de cette recherche relève de la posture épistémologique qui a animé son émergence.

Par-delà trois siècles de distance, la recreation du mot et son retour en force dans le champ de l'éducation scolaire, ainsi que le rappellent par exemple Develay (1997), Raisky (1996) et Schneuwly (1990), sont liés à la pensée coménienne par leur orientation revendicatrice de changements profonds dans la conception du rapport enseignement-apprentissage. Si, chez Comenius, la didactique ouvre assurément à une position avant-gardiste par le souci de promouvoir une éducation démocratique et émancipatrice qui puise dans la tradition hussite (Capková, 1992; Delumeau, 1965) et qui soutient des visées d'actualisation d'une doctrine



profondément engagée dans la société (Garin, 1968), les premiers chercheurs qui, à l'orée des années soixante-dix, ont remis la question de la didactique à l'ordre du jour, en lui gardant «une connotation combative et critique» (Schneuwly, 1990, p. 217), ont voulu réaffirmer l'importance du savoir scientifique et de son appropriation cognitive comme dimensions émancipatrices en éducation. Ces chercheurs ont voulu également réaffirmer le caractère profondément dialectique du rapport enseignement-apprentissage, celui-ci requérant un changement de perspective épistémologique et psychologique: à la posture néo-positiviste et néobéhaviorale se sont substituées des conceptions psychologiques et épistémologiques à tendance constructiviste. À la conception prévalante d'un savoir donné *a priori*, préexistant, inscrit dans le discours écrit, dans le manuel scolaire en particulier, s'est substituée une autre conception, issue de la tradition dialectique, et dont Vico<sup>5</sup> fut l'un des précurseurs modernes, tout comme Comenius<sup>6</sup> d'ailleurs, qui met en avant le processus fondamental de la production sociale, historiquement et spatialement datée, de la réalité: le savoir est le produit temporaire et limité de l'action humaine et sociale en contexte qui exprime une représentation du monde réel.

Ce n'est donc pas par hasard si on a rapidement vu se développer un modèle de référence auquel les didacticiens se sont raccrochés par la suite et qui a été qualifié de «système» ou de «triangle» didactique. Le système didactique, cette interaction entre trois sous-systèmes qui implique une relation didactique entre sujet, objet et enseignant, provient d'une longue tradition sur le plan philosophique et épistémologique. Ses fondements modernes se trouvent tout particulièrement dans les conceptions dialectiques que l'on retrouve chez Hegel, Marx, Piaget (Lenoir, 1993a, 1996a), mais aussi chez Moscovici (1970)<sup>7</sup> et Habermas (1973, 1976)<sup>8</sup> par exemple, puis chez Le Moigne (1984) et Morin (1977)<sup>9</sup>. Cette appréhension du système didactique, qui est un modèle réducteur comme tout modèle, mais qui peut devenir un guide conceptuel intéressant, repose clairement sur une vision dialectique, «tripolaire», de l'interaction entre trois éléments constitutifs et non pas sur une vision causale traditionnelle d'interrelations entre deux éléments, propre aux modèles qui prévalent dans le champ des sciences. Morf, Grize et Pauli (1969) et Morf (1972) sont peut-être les premiers à avoir mis en exergue cette perspective dialectique revendiquée par les didactiques. Morf, Grize et Pauli (1969) proposent «une théorie générale des interventions sur la pensée et sur son fonctionnement» qui s'appuierait sur trois axes interreliés: l'axe psychologique, relatif au sujet; l'axe épistémologique, qui se réfère à l'objet de la connaissance; l'axe logique «qui doit permettre l'analyse des rapports en jeu et la mise en œuvre de stratégies convenables» (p. 25). Le schéma ainsi établi ne sort toutefois pas des conceptions mises en avant par Descartes et de son discours de la méthode, bien différent comme nous l'avons déjà indiqué, de la dialectique du discours et de la dialectique du réel hégélien (Lenoir, 1993a). Nous y reviendrons dans la dernière partie de cet article.

Le premier de ses apports fondamentaux relève donc de la posture épistémologique qui a animé son émergence. Penser les didactiques requiert l'établissement d'interactions indissociables entre les composantes du système qui les constitue. Altet (1994) signale la mise en exergue par les didactiques des entrées épistémologique et psychologique et de leurs interactions. Toutefois – et nous allons y revenir également –, des auteurs, dont Houssaye et Meirieu, ont montré la difficulté de les prendre en compte dans la complexité des rapports qui se tissent pour constituer ce système et les dérives qui résultent d'une carence ou même d'une absence de prise en considération de ces rapports.

Un deuxième apport fondamental de la recherche en didactique, en lien étroit avec le précédent, réside dans le constat que les disciplines scolaires possèdent leurs spécificités propres et réclament, de ce fait, des aménagements particuliers de leurs contenus. Ainsi, par exemple, Caillot (1996) montre, à travers une étude comparative des programmes de l'enseignement secondaire en chimie et en physique, que les contenus d'enseignement se distinguent selon qu'ils relèvent des savoirs savants (en physique) ou de pratiques sociale de référence (en chimie). Simard (1997) dégage huit caractéristiques qui seraient propres à l'enseignement-apprentissage de la langue maternelle et il souligne entre autres que «contrairement à d'autres matières scolaires comme les mathématiques, la chimie ou l'histoire, la langue première ne se rattache pas à une branche du savoir bien délimitée avec un corps de connaissances homogènes et communément accepté» (p. 9). Et chaque discipline, après les mathématiques, les sciences et les langues vivantes, de faire de même! Il ne suffit donc pas d'investiguer les pratiques enseignantes du point de vue des méthodes d'intervention éducative, des relations maîtres-élèves et des théories sociologiques et psychologiques qui les accompagnent. Il importe d'identifier la spécificité des savoirs à enseigner, leur mode de rapport au réel et l'épistémologie qui les sous-tend, de manière à concevoir des situations d'apprentissage appropriées.

L'affirmation des singularités disciplinaires soulève toutefois, d'une part, la question du rapport de chaque didactique à la discipline ou au champ disciplinaire, car s'il est vrai que plusieurs didactiques se trouvent orphelines (par exemple, la langue maternelle, les langues secondes et étrangères, l'éducation civique, l'enseignement religieux), se pose de façon beaucoup plus profonde la question de l'objet disciplinaire lui-même dans le contexte de l'enseignement scolaire, au primaire surtout, mais aussi au secondaire. Il n'est plus permis, en effet, d'en rester à une conception de la discipline scolaire en tant que simple produit transposé de la discipline scientifique. Maints travaux francophones et anglosaxons en ont fait la preuve, dont, entre autres et à titre strictement illustratif, ceux de Chervel (1981, 1988, 1992) de Develay (1992) et de Sachot (1993, 1994, 1997, 1999), ou encore ceux de Goodson (1981, 1987), de Hoskin (1993), de Messer-Davidow, Shumway et Sylvan (1993) et de Popkewitz (1987). Les Américains évitent d'ailleurs cette confusion latente en ayant généralement recours aux termes *subject-matter* et *school subject* pour désigner une discipline

enseignée: il s'agit d'une «matière scolaire». Mais l'affirmation des singularités soulève également, d'autre part, le problème tout aussi crucial de la formation didactique des enseignants du primaire, eux qui, en tant que généralistes, doivent dispenser l'enseignement de plusieurs matières et qui ne peuvent, dans le si peu de temps qui leur est alloué, parvenir à une maîtrise suffisante de ces didactiques qui, par ailleurs, sont loin actuellement de frayer entre elles, toutes centrées qu'elles sont à se constituer en disciplines distinctes. Nous reviendrons également sur ces deux aspects.

Signalons toutefois que du problème que nous soulevons, relatif à la clarification de l'objet «discipline d'enseignement», résulte un autre apport de la recherche en didactique, indirect cette fois et récent puisqu'il ne date guère de plus de dix ans, sauf exceptions. La recherche en didactique a, en effet, conduit à l'établissement d'une distinction capitale entre les disciplines scientifiques et les disciplines scolaires et à la nécessité d'étudier celles-ci en elles-mêmes de manière à dégager leur processus sociohistorique de production, leurs caractéristiques et leur mode de fonctionnement. Nous ne relèverons – à titre strictement indicatif, car il est impossible, devant leur ampleur, de présenter dans cet article une vue d'ensemble des travaux de recherche sur cette question – que ceux de Chervel (1981, 1988) qui montre comment la grammaire se constitue en discipline scolaire et qui, comme Petitat (1982), met en évidence la certaine autonomie culturelle de l'école, de Develay (1992), qui introduit la notion de matrice disciplinaire, de Sachot (1993), qui y adjoint celle de matrice idéologique. De façon générale, Meirieu (1991) signale qu'«il faut se rappeler [...] que les disciplines enseignées ne recouvrent pas aujourd'hui – et de très loin – les catégories épistémologiques des chercheurs» (p. 124). À cet égard, Lenoir et Hasni (à paraître) dégagent l'existence de quatre conceptions principales de la notion de discipline scolaire: la discipline scolaire en tant que prolongement de la discipline scientifique; la discipline scolaire en tant que produit et enjeu sociaux; la discipline scolaire en tant que produit historique de l'école; la discipline scolaire en tant que produit d'une interaction entre la société, l'école et les savoirs scientifiques.

Un quatrième apport fondamental de la recherche en didactique, qui découle d'options psychologiques relatives aux processus d'apprentissage, renvoie à la mise en exergue que les contenus d'enseignement ne s'apprennent pas par simple transmission, exposition et imposition et que, dès lors, pour «apprendre à apprendre», il faut aussi et obligatoirement «apprendre quelque chose». En opposition avec des courants très diversifiés tant sur les plans idéologique, politique que pédagogique, qui se sont plutôt centrés sur le développement humain du sujet individuel ou collectif, et que Not (1979) a englobé sous l'expression «pédagogies d'auto-structuration cognitive», le savoir est désormais affirmé une composante indispensable de l'acte éducatif. L'intervention éducative porte sur les interactions qui se tissent entre un ou des sujets et des objets de savoir. C'est donc le processus d'objectivation-subjectivation cognitif à propos d'objets de savoir qui est au cœur de la problématique développée par les didactiques. Et ce pro-

cessus «n'est donc pas simplement appropriation, mais avant tout construction médiatisée d'un objet» (Lenoir, 1993a, p. 66). Ainsi que le relève Popkewitz (1998), «le discours pédagogique a fait porter son attention sur les processus flexibles auxquels les élèves recourent pour internaliser un savoir scolaire stable» (p. 550). Les travaux en didactique, par le biais de leur analyse épistémologique interne, au sens employé par Piaget (1967) dans «Les courants de l'épistémologie scientifique contemporaine», font voir que ce savoir n'a rien de stable. De plus, la recherche en didactique a mis en relief l'existence de difficultés d'apprentissage intrinsèquement liées aux objets de savoir eux-mêmes, et non systématiquement à des limites ou à des carences relevant des élèves comme il était antérieurement d'usage de les attribuer, et la nécessité de les analyser soigneusement après les avoir diagnostiquées, de manière à concevoir des situations et des stratégies d'enseignement qui puissent permettre de surmonter ces obstacles.

La revendication d'un savoir, à la fois incontournable dans le processus de formation et inconciliable avec une conception de l'enseignement fondée sur la simple transmission ou sur l'inculcation, a conduit à l'élaboration d'un ensemble conceptuel riche, toujours en chantier, dont la plupart des termes ont été largement empruntés à d'autres domaines scientifiques et font l'objet de nombreuses études et de vifs débats: transposition, contrat, coutume, dévolution, conflit, obstacle, situation-problème, médiation, représentation, trame conceptuelle, en sont quelques exemples. Et ces concepts, réinterprétés dans le contexte des différentes didactiques, servent à cerner les problématiques de recherche, à élaborer des cadres théoriques adéquats pour les activités de recherche en didactique, tout autant qu'ils servent par ailleurs à penser et à orienter les situations d'enseignement.

Il importe de signaler que, de façon générale également, les résultats des travaux de recherche en didactique ne s'inscrivent pas dans une perspective applicacionniste, mais ils interviennent avant tout en tant qu'«un "réfèrent" propre à étayer des décisions didactiques qu'ils ne norment pas» (Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel et Toussaint, 1997, p. 7). Quelles que soient les conceptions véhiculées par les didacticiens, et les définitions qu'ils proposent sont nombreuses, tous s'accordent, au-delà de leurs divergences et de leurs antagonismes conceptuels, à reconnaître l'incompatibilité des travaux des didactiques avec une vision prescriptive, utilitariste et techno-instrumentale de leurs résultats. Un autre point de convergence est que la didactique ne traite que de savoirs sociaux reconnus socialement, explicités, théorisés et homologués. Ceux-ci ne se réduisent donc pas aux seuls «savoirs savants», mais incluent également ce que Raisky (1996) appellent les «savoirs experts». Qu'il s'agisse de pratiques sociales de référence, ainsi que Martinand (1986, 1987) présente le concept, ou de savoirs d'expérience, ces savoirs doivent préalablement avoir été objectivés et formalisés pour devenir objet d'un travail didactique. Lessard et Bourdoncle (1997) le rappellent en s'appuyant sur l'ouvrage de Delbos et Jorion (1984), de même que Martineau (1996) et Johsua (1998) qui distinguent, pour les savoirs scolaires, entre ceux qui



relèvent de références savantes, de références expertes et de références personnelles. Tel est bien le cas des savoirs professionnels (Ginbourger, 1992; Martinand, 1989; Pastré, 1992, à paraître; Raisky, 1993; Raisky et Loncle, 1993) et de nombreux savoirs qui composent le curriculum scolaire du primaire et du secondaire et qui ne procèdent pas de disciplines scientifiques. Ceci n'exclut pas toutefois l'existence d'un mélange d'apprentissages par frayage<sup>10</sup> et d'apprentissages formalisés dans le cadre d'une formation institutionnalisée.

### Différents angles d'approche

Au-delà de ces quelques points d'accord (et nous n'avons nullement la prétention d'être exhaustif!), auxquels il faudrait ajouter l'adhésion fondamentale de la plupart des didacticiens, pour différentes raisons – institutionnelles, idéologiques, politiques, etc. – impossibles à présenter ici, aux découpages disciplinaires relevant du système des sciences, différentes conceptions de la didactique foisonnent, car il n'existe pas plus de consensus aujourd'hui (Bertrand et Houssaye, 1999; Develay, 1997; Jonnaert et Vander Borght, 1999; Larose, Spallanzani, Lenoir, Grenon et Hasni, à paraître) qu'il y a dix ans (Avanzini, 1997), et elles influent directement sur la façon d'appréhender la recherche, ses objets et son rôle en éducation dans le domaine de la formation à l'enseignement.

Si ce ne sont pas les efforts de classification des types de recherches en éducation qui manquent – maints auteurs s'y sont essayés, ainsi Bourdoncle, Adamczewski, Lessard, Ropé et Tournier (1998), de Bie (1970), De Ketele et Røegiers (1991), De Landsheere (1982), Lefrançois (1992), Mellouki et Tardif (1995), Pourtois et Desmet (1988), Van der Maren (1995) –, plusieurs tentatives ont également été menées au niveau des didactiques. La typologie de Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles et Ropé (1989) en didactique du français langue maternelle est bien connue. Elle s'appuie sur une revue critique fouillée de différentes typologies de recherche et elle retient comme critères à la fois les objectifs et la méthodologie de recherche. Astolfi (1994b) dégage pour sa part, sur la base des travaux de De Landsheere, de Cardinet et de Sprenger-Charolles, un regroupement (l'auteur retient plutôt le terme «paradigme», car il n'entend pas faire œuvre classificatoire) en trois volets des recherches en didactique des sciences: les recherches de faisabilité (pragmatiques), les recherches de signification (herméneutiques) et les recherches de régularités (nomothétiques). Quant à Simard (1997), il propose une classification des recherches en didactique de la langue première «fondée à la fois sur les critères du temps, de l'objet d'étude et du point de vue» (p. 99). Il distingue entre la recherche diachronique (historique, développementale), la recherche synchronique (descriptive, innovation, évaluative) et la recherche théorique. Par ailleurs, Jonnaert et Vander Borght (1999) distinguent entre les questions de recherche «de» didactique, qu'ils subdivisent selon leurs orientations épistémologique, psychologique et praxéologique, et celles «sur» les

didactiques, dont les approches ne sont pas didactiques mais relèvent de disciplines comme la sociologie, l'histoire, etc. Mais il faut avant tout relever l'existence de plusieurs angles d'approche du concept de didactique (Tableau 1). Ceux-ci ont été dégagés et quelque peu modifiés à partir des contributions de Halté (1992) et de Martinand (1993), reprises par Desvé (1993), ainsi que de celle d'Audigier (1996).

*Tableau 1: Plusieurs angles d'approche du concept de didactique*

- 
- 1° Selon les secteurs d'activité des praticiens et des didacticiens universitaires
    - 1.1 la formation et l'autoformation
    - 1.2 l'enseignement
    - 1.3 l'évaluation et la certification
    - 1.4 la recherche
  
  - 2° Selon les situations professionnelles des acteurs
    - 2.1 les didacticiens des disciplines, spécialistes universitaires
    - 2.2 les praticiens du préscolaire, du primaire et du secondaire
    - 2.3 les formateurs de formateurs à l'université (didacticiens professeurs réguliers et chargés de cours) et dans le milieu scolaire (conseillers pédagogiques, maîtres associés, etc.)
    - 2.4 les chercheurs
  
  - 3° Selon les objets
    - 3.1 les disciplines scientifiques
    - 3.2 les disciplines scolaires
    - 3.3 les savoirs professionnels
    - 3.4 les disciplines en constitution
  
  - 4° Selon les finalités poursuivies
    - 4.1 la recherche (investiguer): didactique plutôt critique et/ou prospective
      - 4.1.1 centrée sur les objets d'enseignement (à tendance épistémologique)
      - 4.2.2 centrée sur les conditions d'appropriation des savoirs (à tendance psychologique)
      - 4.2.3 centrée sur l'intervention didactique et sur la formation didactique à l'enseignement (à tendance praxéologique)
      - 4.2.4 centrée sur les procédés (à tendance techno-instrumentale)
    - 4.2 la formation (professer): didactique plus ou moins normative
      - 4.2.1 la formation aux didactiques (formation de didacticiens)
      - 4.2.2 la formation didactique de praticiens (la formation initiale et continue à l'enseignement)
    - 4.3 l'enseignement (pratiquer): didactique praticienne
      - 4.3.1 la pratique de la didactique par les didacticiens des disciplines
      - 4.3.2 la pratique de la didactique par les formateurs
      - 4.3.3 la pratique de la didactique par les enseignants
-



La didactique fait donc l'objet d'une pluralité de regards qui dépendent de variables diverses: le statut institutionnel, la formation initiale et la fonction professionnelle du sujet concerné, ses intentions et finalités, etc. Une centration sur les didactiques du point de vue de la recherche peut conduire à l'adoption de problématiques et d'approches bien différentes de celles que va privilégier le formateur ou l'enseignant. À ne prendre en compte que les finalités comme angle d'approche des didactiques, celles-ci peuvent adopter différentes visées: celles de la recherche, de la formation et de l'enseignement. Il s'agit là de projets d'action qui, s'ils sont bien interreliés et complémentaires, reposent sur des intentions distinctes et conduisent à appréhender différemment la place et le rôle des didactiques, ce qui n'est pas toujours clairement explicité dans les écrits et devient source d'ambiguïtés. Dès lors, l'importance d'énoncer explicitement les buts poursuivis, la clientèle visée, le niveau d'enseignement concerné, etc. (bref, les six composantes de la rhétorique classique: *cur, quis, quid, ubi, quibus auxiliis, quomodo, quando*), permettrait sans doute de réduire, sinon d'éliminer des confusions et mésinterprétations que suscitent des publications peu ou pas explicites quant à leurs objectifs, à l'ordre d'enseignement traité, à leur cible, etc. À titre illustratif, de nombreux écrits n'identifient pas l'ordre d'enseignement concerné (Lenoir, Larose et Spallanzani, à paraître), comme s'il n'existait aucune différence sur le plan didactique et quant aux rapports enseignement-apprentissage entre le primaire et le secondaire, comme si celui-là était confondu ou devait se confondre à celui-ci ou, encore, comme s'il n'y avait pas à le considérer.

Par ailleurs, en lien avec les options adoptées quant aux finalités poursuivies, il existe un spectre de conceptions à l'égard de la recherche en didactique. À une des extrémités de ce spectre, la didactique est vue comme «science des procédés» s'appliquant de façon particulière à chaque discipline: «Ensemble des méthodes, techniques et procédés pour l'enseignement [...]. La didactique met principalement l'accent sur les moyens d'enseigner, sur le "comment faire"», écrivait Mialaret (1979, pp. 159-160) en reprenant la représentation dominante encore à l'époque qui faisait de la didactique une science auxiliaire de la pédagogie. Une telle représentation des didactiques, toujours présente dans les textes officiels (Gouvernement du Québec, 1985, 1992, 1994), a pour effet de les enfermer dans des perspectives descendantes, prescriptives et normatives, par là impositives (des méthodes à suivre), reposant sur des modèles d'intervention définis *a priori*. Alors qu'elle a été, comme nous l'avons déjà noté, largement rejetée par les didacticiens, cette perspective applicationniste est toujours définie comme «méthode» dans d'autres sociétés<sup>11</sup>. Porcher (1985) relève que «la didactique, réduite à la méthodologie (au sens pédagogique et non épistémologique de ce mot), s'oriente volontiers, par la manière même dont ses protagonistes structurent son champ, vers une identité prescriptive, dispensant des jugements de valeur au détriment des jugements de réalité, préférant ce qui est "intéressant" à ce qui est démontré, tendant à apprécier plutôt qu'à analyser» (p. 35). Ainsi circonscrite, cette conception de la didactique rejoint la première des trois "générations" de

didactique dont parle Bronckart (1989): la première génération est celle de la didactique traditionnelle, applicationniste, dont l'approche comportementale ne constitue que le prolongement. Pour cette didactique, le savoir est un donné préexistant à transmettre et elle postule la légitimité des contenus d'enseignement.

À l'autre bout du spectre, la didactique s'affirme une discipline pleinement scientifique qui, comme le définissent Portugais et Brun (à paraître) pour la didactique des mathématiques, a pour projet «d'étudier les phénomènes de mise en circulation des connaissances mathématiques» (ce qui s'appliquerait également à toute didactique), de théoriser les phénomènes d'enseignement de disciplines. Ils reprennent ainsi la position adoptée entre autres par Margolinas (1993) et partagée par nombre de didacticiens. En réaction «à l'application transversale [...] de principes généraux dérivés sans doute un peu hâtivement de la psychologie» (Portugais et Brun, à paraître), la didactique entend alors se définir comme une discipline de recherche fondée rationnellement sur des bases épistémologiques et théoriques solides. Elle distingue nettement entre recherche et enseignement et, par là, elle s'oppose à une association entre recherche et innovation; elle est centrée sur l'étude de contenus de savoir exclusifs – ceux de chaque discipline dans son autonomie indispensable –; elle s'écarte «du caractère nécessairement idéologique de toute pédagogie» et elle «ne proposera des situations d'enseignement que dans la mesure où ces dernières seront attestées par un contrôle expérimental serré (au moyen d'ingénieries didactiques)» (*Ibid.*). Se présentant «comme un véritable programme de recherches visant la production de savoirs nouveaux sur l'enseignement des disciplines, [elle] prend inévitablement le "temps du détour" avant de se lancer dans des suggestions pour la classe» (Astolfi, 1997, p. 6). Cette perspective revendique pour les didactiques le statut de discipline scientifique et entend inscrire de plain pied, au même titre que toute autre discipline scientifique socialement reconnue, la didactique dans le système traditionnel des sciences qui s'est développé progressivement à partir du 18<sup>e</sup> siècle (Stichweh, 1991).

Il s'agirait d'analyser tant la logique sous-jacente et les options épistémologiques qui agissent implicitement en arrière-fond, ainsi que les dispositifs mis en œuvre pour développer cette conception de la didactique, afin, entre autres, de les comparer aux intentions et aux processus mis en place au cours de la première moitié du 20<sup>e</sup> siècle par la pédagogie expérimentale et de dégager les éventuels rapprochements. Comme le remarque Bru (1991), une telle conception de la didactique ne rejoindrait-elle pas le modèle linéaire de l'enseignement-apprentissage adopté par la pédagogie expérimentale? Celle-ci reposait sur l'idée qu'«il suffirait de trouver, à l'aide de procédures scientifiques, la "bonne" méthode d'enseignement pour que l'apprentissage se réalise dans les meilleures conditions. Poussé jusqu'au bout, le raisonnement peut conduire à penser que l'on peut parvenir à un enseignement scientifique c'est-à-dire réglé par des lois établies scientifiquement» (pp. 26-27). S'il n'y a pas là mariage avec des positions néopositivistes, il y a peut-être cependant pour le moins fiançailles avec elles!

Il est sans doute permis de rapprocher cette dernière perspective de la «deuxième génération» de didactique décrite par Bronckart (1989). Celle-ci renvoie à une didactique cognitiviste qui procède à l'analyse des relations enseignement-apprentissage, qui prend en compte les représentations des élèves pour concevoir éventuellement des situations d'apprentissage appropriées ainsi que les interactions entre les élèves (le contrat didactique) et qui analyse le statut des savoirs à enseigner et leur adéquation par rapport aux caractéristiques sociocognitives des élèves, sans toutefois, ici encore souligne Bronckart, questionner le bien-fondé de ces savoirs et leur processus d'objectivation sociohistorique. Pour sa part, Develay (1997) la qualifie de didactique de l'élucidation, par opposition à une didactique, normative et prescriptive, de l'injonction propre à la «première génération» et à une didactique de la suggestion.

Entre les deux pôles de ce spectre, l'un relevant du registre techno-instrumental, l'autre du registre épistémologique pour reprendre l'expression de Martinand (1987), se trouvent deux autres conceptions intermédiaires prédominantes. La première, procédant du registre psychologique et se plaçant du point de vue du sujet apprenant, s'interroge sur les processus d'appropriation des savoirs en s'appuyant sur des théories d'origine psychologique, essentiellement piagétienne, et sans prendre en compte, du moins suffisamment, les bases épistémologiques qui marquent les savoirs à enseigner. Les travaux d'Aebli (1951) inspirés de la psychologie développementale de Piaget, mais aussi ceux de Dienes (1964, 1966, 1967) dont Portugais et Brun (à paraître) reprennent les différentes critiques portées à leur égard, illustrent un tel courant.

La seconde de ces conceptions, qui appartient au registre pédagogique pour Martinand (1987) – ou mieux peut-être, au registre praxéologique –, renvoie à la «troisième génération» de la didactique de Bronckart (1989) et à la didactique de la suggestion de Develay (1997). Pour Develay (1991),

*la Didactique constituera demain une discipline d'action pour penser l'action éducative si elle parvient à ne pas céder aux deux tentations qui la menacent: produire un corps de concepts à fonction spéculative uniquement, sans grande opérationnalité pratique, ou produire un ensemble d'outils décontextualisés d'une réflexion au sujet de leur usage et de leur finalité. «La théorie naît de la pratique et doit y revenir» disait Wallon. En le plagiant, nous pourrions dire à notre tour: la Didactique naît de la Pratique et doit y revenir, à condition de faire un détour axiologique. Sans le retour à la pratique et sans le détour par l'axiologie, elle risque de n'être qu'une glose (p. 82).*

Ainsi appréhendée, la didactique diverge de la conception scientifique de la didactique en ce qu'elle pense la recherche d'abord comme recherche-action, cherchant de la sorte à assurer une complémentarité entre la recherche formelle (*formal research*) sur les pratiques et l'investigation pratique (*practical inquiry*) (Richardson, 1994) ou, pour reprendre la distinction établie par Beillerot (1991), entre «faire de la recherche» et «être en recherche». Toutefois, à l'opposé des conceptions applicationnistes précédemment décrites, «il s'agit moins ici

d'appliquer ou de transférer dans le champ pédagogique les connaissances scientifiques acquises, que d'utiliser certaines de ces connaissances pour analyser la situation, et pour élaborer de nouvelles stratégies d'action» (Bronckart, 1989, p. 59). Cette conception praxéologique de la recherche en didactique se fonde d'abord sur l'analyse du statut sociohistorique du savoir à enseigner et des objectifs d'enseignement: «l'accent portera moins sur le critère de légitimité que sur le critère de pertinence» (p. 59). Dans cette perspective, la recherche en didactique part, non du savoir scientifique, mais des résultats de l'analyse critique du contexte social (culturel, institutionnel) et de la situation réelle dans lesquels l'enseignement d'une matière scolaire s'actualise. La question de la production de cohérence orientée vers l'action, ainsi que celle de la contextualisation sociale s'avèrent centrales.

Une telle conception de la didactique et de la recherche en didactiques est défendue aujourd'hui par différents didacticiens, préoccupés par les dimensions praxéologiques que réclament les liens théorie-pratique dans les actions de formation (enseignement et formation à l'enseignement). Ils reconnaissent dès lors l'indispensable interaction qui doit exister entre les processus enseigner, apprendre et former. Tel est, par exemple, le cas d'Astolfi et Develay (1989), d'Audigier (1988), de Boutet (1988), de Bronckart (1989), de Bronckart et Schneuwly (1991), de Cornu et Vergnioux (1992), de Develay (1992), de Halté (1992), de Jonnaert (1988), de Jonnaert et Vander Borght (1999), de Ropé (1989, 1990), de Tochon (1990), etc. (Larose, Jonnaert et Lenoir, 1996; Lenoir, Larose et Spallanzani, à paraître). Mais cette conception, tout particulièrement quand elle se réclame du socioconstructivisme, n'est pas sans porter en elle plusieurs ambiguïtés, relatives entre autres au statut et à l'action du sujet dans le processus d'apprentissage ainsi qu'au rapport qu'entretient le savoir avec le social. Nous allons revenir sur ces questions.

Notons également qu'une telle conception de la didactique favorise le rapprochement avec celle de pédagogie. Alors que pédagogues et didacticiens ont plutôt tendance à s'ignorer, sinon à considérer que leur domaine englobe ou, mieux encore, élimine l'autre domaine, il faut bien davantage considérer, toujours selon cette troisième conception, ainsi que le relève par exemple Altet (1994), en s'associant à Astolfi (1986) et à Tochon (1990), que si la didactique et la pédagogie traitent d'un même objet, la relation enseignement-apprentissage, et que si elles le font chacune selon des entrées différentes, elles constituent toutefois deux approches complémentaires de l'analyse de cette relation

Pour notre part, une analyse des principales orientations européennes francophones au regard de la conception de la didactique (Lenoir et Gagnon, 1995; Gagnon, 1997) laisse voir quatre tendances principales caractérisant la recherche en didactique (Figure 1).



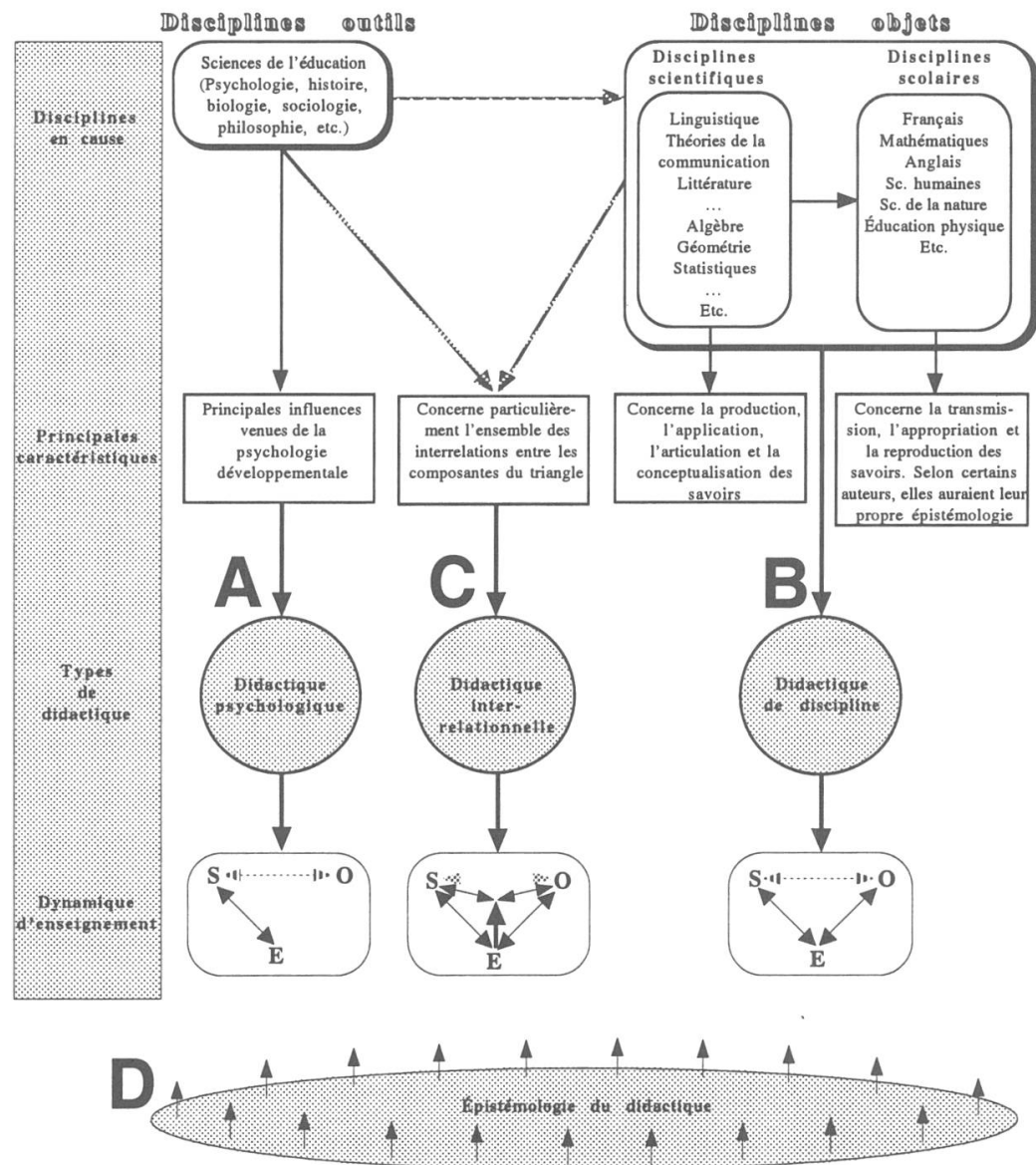


Figure 1: Principales orientations européennes francophones dans la conception de la didactique (Gagnon, 1997)

Ces différentes tendances traduisent des visions distinctes de la recherche en didactique: une approche par les disciplines outils (A) s'appuyant historiquement plus particulièrement sur la perspective psychologique; une approche par les disciplines objets (B) qui est le fait de la perspective disciplinaire; une approche interactionnelle (C), plus praxéologique, qui vise à considérer l'ensemble des rapports entre les composantes du système didactique; enfin, une approche épistémologique qui questionne le concept même de didactique et la structuration du système didactique. Si les tendances A et B renvoient d'abord à l'un des pôles ou à l'une des relations de la modélisation classique du système didactique, il importe de questionner leur pertinence et de relever leurs limites quand on se

place du point de vue de la recherche en formation à l'enseignement. Ceci, précisons-le, n'enlève pas la pertinence intrinsèque de la recherche en fonction de ces approches et celles-ci s'avèrent même indispensables; mais elles ne s'inscrivent pas alors dans le cadre de la recherche en didactique axée sur l'enseignement et sur la formation à l'enseignement. En effet, si l'une privilégie le pôle sujet et, éventuellement la logique de l'apprentissage, sinon du moins celle de l'élève, l'autre privilégie le pôle objet et la logique du savoir. De telles options conduisent pour le moins au tiers exclu avancé par Houssaye (1988, 1993), à l'oubli de l'une des trois composantes au profit d'une ou des deux autres.

Quand à la tendance D, qu'illustrent par exemple des travaux de Blanchard-Laville (1989, 1991), de Chiss (1985, 1989), de Galisson (1985, 1986, 1990), de Morf (1994) ou de Sachot (1996, 1997), elle est aussi indispensable, car elle se doit d'agir comme éclairage préalable et comme garde-fou à des dérives que Meirieu a déjà bien illustrées. Ce dernier (Meirieu, 1986) signale d'ailleurs l'importance de

*ne pas se laisser aspirer par l'un des pôles du triangle [et de] ne pas, non plus se laisser enfermer dans des rapports binaires – formateur/apprenant, formateur/savoir, savoir/apprenant – mais [d']introduire toujours cette tierce réalité qui brise, selon le cas, les velléités séductrices du grand frère qui n'a, «au fond, rien de bien important à vous apprendre», les complaisances narcissiques de qui n'expose son savoir que pour se savoir savant et les démissions tranquilles de celui qui croit qu'il faut laisser toujours l'élève se débrouiller seul (p. 35).*

Il importe donc, tant pour Meirieu (1985) que pour Halté (1992), d'éviter des dérives psychologisantes (centration sur le sujet par les psychologues), sociologisantes (centration sur le contexte par les sociologues), empiristes (centration sur le terrain, sur l'expérience, par les pédagogues), disciplinarisantes et programmatisantes (centration sur le savoir par les spécialistes des disciplines et les didacticiens des disciplines).

De ces différentes tendances et du spectre ci-dessus présenté se dégage pour le moins une tension majeure, au niveau de la recherche en didactique, déjà signalée par Schneuwly (1990), entre les tenants de didactiques à caractère scientifique en émergence, sinon en voie de constitution en tant que disciplines – certaines étant bien davantage avancées dans cette direction que d'autres –, qui portent sur les significations et qui accentuent «la nécessité d'analyser les contraintes qu'impose le système didactique sur l'élaboration des contenus» (p. 218), et les tenants d'une didactique fonctionnelle, orientée vers «la transformation des pratiques d'enseignement en partant notamment des acquis des analyses du fonctionnement des élèves» (p. 218). Au risque de simplifier dangereusement, on pourrait dire que la théorisation didactique *a priori* du savoir disciplinaire s'oppose à une didactique qui se présente comme théorisation de la pratique pédagogique, que la recherche de sens s'oppose à celle de la fonctionnalité (Lenoir et Sauvé, 1998a). Certains chercheurs ont d'ailleurs proposé de procéder à certaines distinctions dans un effort de clarification, entre didactique et



didaxologie (De Corte, Geerligs, Lagerweij, Peters et Vandenberghe (1979), ou entre didactique et didactologie (Galisson, 1985, 1986, 1990). Cette tension s'illustre bien, ainsi que le souligne Simard (1993), par «l'indécision que l'on observe quant à sa place institutionnelle dans les universités» (p. 60). Astolfi et Delvay (1989) se questionnent également sur le lieu institutionnel de localisation des didactiques dans les universités, dans les unités disciplinaires ou dans celles de sciences de l'éducation, et ils relèvent le danger que courent les didactiques dans les deux cas: soit «une réflexion didactique fondée trop exclusivement sur les spécificités des savoirs de référence, sur leur structure, leur épistémologie et leur histoire. [...] [soit] ne prendre en compte que l'apprentissage dans sa dimension la plus générale et devenir une Didactique psychologique» (p. 7). Mais il est, croyons-nous, d'autres enjeux sociaux importants associés à ces conceptions, d'une part liés à l'identité professionnelle de l'universitaire – un disciplinaire qui forme aussi ou un formateur universitaire (Lenoir et Sauvé, 1998b) – et à la reconnaissance statutaire au sein de la communauté universitaire – hors de la discipline, point de salut, rappelle Faure (1991) –, d'autre part liés au rapport au savoir qu'il établit et à l'existence de la relativité de ce savoir et d'autres savoirs professionnels, non homologués par le système des disciplines scientifiques et non intégrés en son sein.

### Quelques problèmes pour la recherche en didactique

À la suite de ce panorama des angles d'approches des didactiques des disciplines, nous ne ferons ici qu'esquisser, les contraintes d'espace disponible l'exigeant, quelques problèmes auxquels les recherches en didactique des disciplines sont confrontées. Il s'agit plus précisément, en fonction du point de vue adopté qui est, rappelons-le, celui d'une centration sur la formation à l'enseignement, de limites ou de dangers de dérives auxquels la recherche se voit confrontée. Nous en relevons quatre en relation avec l'articulation théorie-pratique, la contextualisation sociale, le rapport au savoir et la conception du sujet apprenant. Ces deux derniers points seront traités en commun, car ils ne peuvent être dissociés.

#### L'articulation théorie-pratique dans la formation à l'enseignement

S'il est bien connu que les disciplinaires trouvent la didactique non théorique, que les praticiens la trouvent trop théorique, par là non pratique, et que les deux groupes ne lui accordent guère d'intérêt et d'utilité, ce qui la place dans une position instable, il est aussi fréquemment déclaré par les didacticiens, des mathématiques plus particulièrement, que

*la recherche en didactique ne consiste pas, comme certains le pensent naïvement à rechercher les meilleurs moyens d'enseigner un objet de connaissance donné, défini*

*à l'avance et intangible. Elle peut, au contraire, remettre profondément en cause les contenus théoriques et pratiques de l'enseignement et les méthodes et procédures qui leur sont associées (Vergnaud, 1983, p. 85).*

Et Artigue et Douady (1986) d'insister en signalant que «la didactique ne se réduit pas à chercher une bonne manière d'enseigner une matière fixée, et cela même si à terme elle espère être capable de fournir des résultats permettant d'améliorer le fonctionnement de l'enseignement» (p. 69). Astolfi (1997) ajoute que «le didacticien [...] ne travaille pas sur le même plan [que le pédagogue] puisqu'il passe de l'implication à l'explication, que celle-ci soit démonstrative ou herméneutique» (p. 71).

Tout en ne manquant pas de pertinence, entre autres par la distanciation prise à l'égard d'une conception de la didactique soumise à l'empirie des pratiques quotidiennes ou à l'emprise hégémonique de la psychologie, de telles prises de position soulèvent plusieurs problèmes en lien avec l'action de formation. Si «la didactique aux visées très pragmatiques au départ s'est construite en réaction aux sciences de l'éducation, jugées trop déconnectées de questions pratiques, à cause des théories de référence d'alors» (Develay, 1997, p. 60), ces visées ont été fortement contestées par la suite, à juste titre il est vrai, par les didacticiens eux-mêmes. Toutefois, que valent des résultats de recherche qui ne sont pas réinvestis rapidement dans les activités de formation? Toute activité de recherche requiert la communication des résultats (Beillerot, 1991) et la mise en place de retombées, non seulement auprès de la communauté scientifique mais aussi dans les milieux sociaux concernés. Cette attente de réinvestissements auprès de ces milieux est récemment devenue, par exemple, une exigence explicite d'organismes subventionnaires, tel le Conseil de recherches en sciences humaines au Canada, l'obtention des fonds octroyés étant liée à l'établissement d'ententes avec les milieux de pratique.

On a largement fait la preuve pendant des années que les résultats de la recherche en éducation n'entraient pratiquement pas dans le milieu scolaire (Gélinas et Pilon, 1994; Glasser, Abelson et Garrison, 1983; Holmes Group, 1990; Huberman, 1982; Kaestle, 1993; Lenoir, 1996b). Les résultats de la recherche en didactique semblent donc être réservés aux didacticiens eux-mêmes qui les produisent, en vue de les réinvestir dans d'autres recherches. De l'extérieur, la lecture sociale paraît dès lors bien négative. Certes, on pourra toujours arguer qu'il en est ainsi des représentations sociales vis-à-vis de toute recherche scientifique, toujours trop lente, toujours trop théorique, toujours trop éloignée de la «vraie vie». Il faut cependant rappeler que la recherche en didactique participe à l'univers des sciences humaines et sociales et que ses visées, du moins dans le cadre de la formation à l'enseignement, sont dirigées vers le développement de professionnels de l'intervention éducative, non vers le développement de disciplinaires. Romian (1990), par exemple, met clairement en évidence, en ce qui concerne la formation des futurs enseignants, que la relation recherche/formation y est fondamentale et qu'elle répond à des attentes et à des besoins sociaux et scientifiques. La re-

cherche en didactique doit «aussi» (car il importe de ne pas jeter l'anathème sur quelque type de recherche que ce soit, ni de procéder à des exclusions!) porter sur la formation didactique et non seulement sur les objets de savoir et sur la formation aux didactiques, c'est-à-dire qu'elle doit contribuer à la formation à (niveau de la conceptualisation), par (niveau du processus) et pour (niveau de la finalité) la didactique, la finalité poursuivie étant bien le développement des compétences professionnelles chez les enseignants, de leurs capacités à réinvestir dans leurs pratiques enseignantes les acquis didactiques. C'est dire que si les différents types de recherche sont nécessaires, du point de vue social, Huberman (1987) a montré que l'établissement de liens étroits entre les chercheurs et les praticiens au cours d'une recherche constitue un fort prédicteur de l'utilisation par ces derniers des résultats de cette recherche, ce qui devrait inciter à concevoir des activités de recherche dans une perspective collaborative (Desgagné, 1997; Lenoir, 1996b), d'autant plus si l'on reconnaît l'importance des dimensions professionnelles liées au métier d'enseignant.

De plus, Crahay (1989) a exposé, en reprenant les travaux de Cuban (1984) et de Gage (1986), l'impuissance des interventions habituelles visant à modifier la pratique des enseignants et il propose d'agir au niveau des représentations et des pratiques des enseignants en tenant compte des contraintes de situation. Une telle proposition exige un autre type de recherche. La prise en compte de ces contraintes, que les écrits en didactique reconnaissent de plus en plus comme incontournables<sup>12</sup>, requiert une approche anthropologique du rapport au savoir (Chevallard, 1992; Develay, 1997) qui ne peut se réduire au rapport au savoir savant. Cette exigence est d'autant plus forte que les curricula de formation sont formés de matières scolaires, distinctes des disciplines scientifiques et même parfois étrangères à ces dernières. Dans ce sens, le développement d'une didactique des situations professionnelles, déjà en émergence dans plusieurs formations professionnalisantes (Pastré, 1992, 1999, à paraître; Raisky, 1993; Raisky et Loncle, 1993; Samurçay et Pastré, 1995; Samurçay et Rogalski, 1992), devrait faire l'objet de travaux de recherche au sein de la formation à l'enseignement.

Enfin, si les recherches dans le champ des didactiques veulent s'inscrire dans des perspectives qui excluent des liens directs avec les milieux sociaux de la pratique professionnelle et si ces perspectives reposent sur la conception que les didactiques n'ont pas à proposer des pistes d'action aux enseignants, il importerait alors de pousser cette logique à sa limite et de repenser la place et la fonction des didactiques dans la formation professionnelle à l'enseignement. Elles constitueraient alors, comme la sociologie, la psychologie et d'autres sciences, des disciplines contributives s'inscrivant au sein des sciences de l'éducation et, éventuellement, au sein de départements disciplinaires dans la mesure où ces derniers leur accorderaient quelque valeur. Leur légitimité au sein de structures curriculaires visant la formation professionnelle à l'enseignement reposerait sur les apports qu'elles offriraient avant tout sur le plan épistémologique.

### La contextualisation sociale

La recherche en didactique se voit ainsi confrontée à la complexité des visées et des enjeux socioéducatifs sur les plans «anthropologique, épistémologique et éthique» (Develay, 1997, p. 65). Tout particulièrement du point de vue du chercheur en didactique œuvrant à la formation à l'enseignement et dont les résultats seront réinvestis dans des pratiques de formation et d'enseignement, on ne peut faire fi des enjeux sociaux et politiques qui sous-tendent les choix des savoirs à enseigner. Les travaux en sociologie menés par le courant que Van Haecht (1990) qualifie de «sociologie critique» de l'éducation (Bourdieu, Establet, Passeron), ainsi que ceux de la «nouvelle sociologie de l'éducation» en Grande-Bretagne (Bernstein, Esland, Goodson, Keddie, Young, etc.) et du marxisme dialectique (Apple, Bowles, Gintis, Giroux, Goldmann, Gramsci, Lukács, Williams, etc.), exigent la prise en compte d'autres dimensions que celles qui définissent classiquement le système didactique: les dimensions culturelles, idéologiques, historiques et politiques en premier.

C'est dans ce sens que nous portons à l'attention la dimension réductrice du système didactique en ce qu'il se conforme au modèle cartésien, celui de la dialectique du discours, faisant dès lors fi des fonctions de sens et de valeur, par là de la dialectique du réel (Lenoir, 1993a), c'est-à-dire des perspectives historiques et sociales au sein desquelles se construit le savoir. Popkewitz (1998), dans son étude sur le recours aux pédagogies constructivistes aux États-Unis, nous rejoint pleinement en avançant que la lutte que le constructivisme mène contre la vision binaire véhiculée par le cartésianisme la réintroduit cependant parce que «les amarres sociales et historiques du savoir sont exclues de l'examen des pratiques pédagogiques» (p. 551). Ce constat s'applique particulièrement, pour Popkewitz, aux mathématiques et aux sciences où les valeurs et les normes inscrites dans ces champs disciplinaires ne peuvent être questionnées par les élèves. Dans cette perspective, le constructivisme se réduit à un processus de reconstruction contrôlé, imposé (et non régulé), d'un savoir préexistant et présenté comme stable. Le raisonnement, insiste Popkewitz, «inclut l'enfant dans le processus de construction de son savoir personnel, mais il l'exclut de ses fondements sociaux et historiques» (p. 552).

En clôturant le champ d'investigation de manière à n'interroger que ce qui se passe au sein de la «relation didactique», les didactiques adoptent implicitement la conception cartésienne de la science; elles s'enferment dans des travaux qui ne peuvent tenir compte du contexte social dans lequel elles s'insèrent et des dimensions historiques qui permettraient de saisir leur processus de constitution et d'expliquer leur état actuel. En méconnaissant l'ancrage sociohistorique et culturel du système didactique, rappelle Sachot (1997) à la suite de Bronckart (1989), «ce modèle a conduit à des réductions qui non seulement faussent la compréhension des situations didactiques et, plus encore, entraînent des pratiques qui suscitent, pour le moins, des interrogations» (p. 12). Les didactiques se voient dès lors frappées de myopie, même si certaines revendiquent discursivement et



en principe le recours au socioconstructivisme. Nombre de sociologues ont longuement disséqué, par exemple, les rapports de pouvoir qui s'établissent entre les savoirs curriculaires et la société. Ces savoirs ne sont ni neutres ni innocents et ils sont toujours connectés à des enjeux sociaux, à des rapports hégémoniques. Le système de hiérarchisation sociale des matières scolaires est un bon exemple. Ainsi, en reprenant le cadre théorique élaboré par la «nouvelle sociologie de l'éducation» britannique (Bernstein, 1971, 1975, 1997a, 1997b; Young, 1971, 1976), il ressort de près de 20 ans de recherches sur les représentations sociales et les pratiques des enseignants du primaire au Québec une forte stratification des matières scolaires en lien avec les conceptions sociales de la formation des élèves de l'enseignement primaire (Lenoir, Larose, Grenon et Hasni, à paraître). Toutes concentrées sur leur développement disciplinaire interne, les didactiques risquent de négliger des questions de fond, comme celles des rapports entre les disciplines scolaires dans un structuration curriculaire et dans un processus de formation à l'enseignement. Bref, «ceux qui échouent à comprendre la construction sociale et historique d'un curriculum ne peuvent comprendre également qu'il n'existe aucune vérité en dehors de la culture» (Kinchelœ, 1997, p. xii).

Cette absence éventuelle de référence au système social et d'insertion de la didactique dans le contexte social constitue un problème majeur pour la recherche en didactique, qui se doit dès lors de se dégager de préoccupations par trop centrées sur les contenus d'enseignement dans leurs seuls rapports aux savoirs scientifiques, de manière à s'ancrer dans le tissu social dans lequel et pour lequel elle opère. La prise en compte des facteurs sociaux est rarement énoncée explicitement quand il est question du triangle didactique, particulièrement sur le plan de la visualisation schématique. Par exemple, Bertrand (1990) introduit la triade «sujet-objet-société», mais dans un contexte tout autre, celui de l'analyse des théories de l'éducation. La recherche en didactique, pour répondre à ce problème, ne devrait-elle pas penser une interdisciplinarité effective qui convoquerait didacticiens, pédagogues, psychologues, sociologues, disciplinaires, etc., à faire œuvre commune de complémentarisation? C'est à cette perspective de recherche que nous convions les acteurs de la formation (Lenoir et Sauvé, 1998b), comme le font aussi, par exemple, Delorme (1986), Develay (1992) et Jonnaert et Vander Borgh (1999).

Une telle approche interdisciplinaire des didactiques permettrait peut-être d'aborder beaucoup plus sérieusement une question trop souvent négligée par la recherche en didactique et pourtant des plus urgentes: le problème de la formation didactique des enseignants généralistes du primaire. D'une part, si le champ de la recherche en didactique des disciplines s'est développé considérablement durant les dernières décennies, il est par contre investigué par une mosaïque de didactiques qui tendent à se développer de manière autonome et à renforcer la clôture qui les séparent des autres didactiques. D'autre part, plusieurs travaux (Trumbull et Johnston Slack, 1991; Zeichner et Gore, 1990) montrent que, finalement, les programmes de formation initiale des enseignants ont très peu

d'effets sur les représentations de ces derniers à propos de l'enseignement et de l'apprentissage des disciplines qu'ils ont à enseigner. Les résultats d'une récente recherche (Larose, Spallanzani, Lenoir, Grenon et Hasni, à paraître; Lenoir, 1999; Lenoir, Larose et Spallanzani, à paraître) montrent entre autres l'existence d'une grande confusion quant à la signification du concept de didactique et d'un faible impact de la formation didactique, pourtant quantitativement importante (entre 46,5 et 49 % des 120 crédits du curriculum de formation à l'enseignement préscolaire et primaire à l'Université de Sherbrooke au Québec), sur les pratiques des futurs enseignants du primaire. Par ailleurs, les publications didacticiennes, dans plusieurs disciplines, ne font guère de différence entre l'enseignement secondaire et l'enseignement primaire, celui-ci étant tout simplement confondu avec celui-là ou, carrément, étant délaissé car jugé peut-être non digne de préoccupations sur le plan didactique. Or, un enseignant du primaire intervient comme généraliste dans plusieurs champs disciplinaires; il doit concevoir et actualiser des situations didactiques significatives pour l'enfant. Il devrait alors prendre en compte une dizaine de didactiques qui s'ignorent entre elles. Bien plus, il serait amené à devoir les articuler entre elles pour pouvoir établir des approches interdisciplinaires qui lui sont demandées par les directives officielles. Ne s'agit-il pas là d'une mission impossible qui place les enseignants du primaire, faute d'une structuration appropriée à l'ordre d'enseignement, cohérente et interreliée au niveau des didactiques, en situation soit de ne retenir qu'une didactique comme système de référence dans l'étude des contenus d'enseignement et dans l'élaboration de situation d'apprentissage, ainsi que nous l'avons observé au Québec (Lenoir, 1992; Lenoir et Larose, 1999), soit de se réfugier dans la familiarité et le sens commun par une justification qui s'appuie parfois sur les théories psychopédagogiques? Il y a là, croyons-nous, un objet majeur d'étude à un double niveau, celui des interrelations entre les didactiques, certes, et celui, sans doute prioritaire, de la conception de la formation à l'enseignement non plus dans une perspective de maîtrise disciplinaire, mais dans une perspective de pertinence et d'adéquation (Lenoir et Sauvé, 1998b) s'appuyant sur une didactique des situations professionnelles. S'il est vrai qu'il «serait malaisé pour un seul didacticien de maîtriser à fond plusieurs disciplines scolaires afin d'en étudier les processus de transmission et d'acquisition» (Jonnaert et Vander Borgh, 1999, p. 86), a-t-on réellement réfléchi à ce qui est attendu des enseignants du primaire à cet égard?

Enfin, la prise en compte des contraintes et l'étude de ces dernières attestent bien leur variabilité, leur caractère changeant et localisé. À vouloir établir des régularités didactiques avant de se colleter avec la dynamique singulière des classes, n'y aurait-il pas danger de parvenir à des produits dépassés du fait des changements socioculturels rapides qui modifient les contraintes, et, comme l'avance Avanzini (1997), de concevoir et de recourir à «une formation didactique à prétention universaliste, c'est-à-dire dont l'application comporterait une efficacité garantie, comme si elle pouvait maîtriser et neutraliser toutes les variables de la



situation d'apprentissage» (p. 23)? Et Avanzini de rappeler «l'illusion d'une certaine pédagogie expérimentale» (p. 23), dont il a déjà été question précédemment! N'y a-t-il pas là également danger, si l'on n'y prend garde, et sans nier l'importance de la vigilance épistémologique en action, de vouloir poursuivre, dans le champ de l'enseignement-apprentissage, des tentatives profondément idéologisées qui ont été menées ailleurs et qui visaient à l'établissement au niveau épistémologique de la rupture bachelardienne ou de la coupure althussérienne?

### Le rapport au savoir et le sujet

Un autre grand problème est lié au risque d'éviction du caractère dialectique du système didactique, qui lui est pourtant inhérent et qui marque la renaissance du questionnement didactique, nous l'avons rappelé, et plus spécifiquement au fait que la recherche en didactique, qui «a pour souci de décrire les actes d'enseignement en suivant le fil des rapports aux savoirs» (Johsua, 1988, p. 79), peut être encline à réifier ces rapports. Au moins trois dangers interreliés se profilent alors: celui de l'oubli des finalités de l'éducation scolaire qui conduit, en lien direct avec l'absence de la contextualisation sociale, à restreindre la portée du rapport au savoir en occultant le rapport au monde qu'il implique; celui de la mise entre parenthèses des médiations dans le processus d'enseignement-apprentissage; celui de la place allouée au sujet apprenant, celui-ci étant réduit à un état épistémique.

*Le rapport au savoir* – Le système didactique est généralement saisi comme un ensemble d'interrelations entre ses éléments constituants. Le modèle «officiel» bien connu repose sur une interrelation de trois composantes: le ou les élèves, le ou les savoirs à enseigner et le ou les enseignants concernés. Depuis près de 30 ans, ce modèle est décliné et schématisé à l'infini, en y apportant quelques adaptations selon les perspectives avancées et, surtout, en interprétant différemment les pôles et les relations qui se tissent entre eux en fonction des intentions poursuivies. S'il est fréquemment traité hors contexte social, ainsi que nous venons de le signaler, il est également appréhendé sur des bases qui substituent «la carte au territoire», l'horizon de la recherche en didactique s'arrêtant aux savoirs disciplinaires (savoirs savants à transposer ou savoirs scolaires selon les auteurs) à enseigner. Le triangle didactique ainsi établi et la relation didactique qu'il définit participent à une modélisation qui, par essence, fait appel au simple, alors que, ainsi que le remarque Develay (1992), les situations d'enseignement-apprentissage auxquelles un formateur est confronté sont des plus complexes. Si un modèle est un instrument conceptuel précieux en ce qu'il vient «simuler la réalité» (von Glaserfeld et Steffe, 1991, p. 95), en ce qu'il peut éclairer, il n'est jamais qu'une approximation simplifiée du réel, modifiable et adaptable en fonction du contexte et de la situation. Or, le triangle didactique, dans sa beauté et sa simplicité attrayantes, a presque été élevé au rang de vérité incontournable et figé en dogme, comme si

seuls existaient ou comptaient les trois pôles retenus. Jonnaert ne rappelait-il pas à la fin du symposium sur la question du sens des didactiques lors du colloque du REF de 1992 que les participants reconnaissaient «la nécessité d'élargir le classique triplet de la relation didactique à plus de trois pôles» (Lenoir, 1993b, p. 367)!

Mais, surtout, la relation didactique que le triangle détermine est pensée dans les limites mêmes de ce triangle, limites qui ferment ce dernier sur lui-même, conduisant ainsi à un processus de réification du savoir à enseigner. Il s'agit de l'expression même, en effet, de la réification qui conduit à l'aliénation du sujet humain.<sup>13</sup> Le savoir devient le référent central et prescriptif, l'objet qui détermine les composantes et les relations entre les «pôles», rompant ainsi le rapport dialectique qui est historiquement au fondement même de sa production sociale et réduisant le sujet apprenant à un pur rapport au savoir. Si l'on veut bien suivre Charlot (1997), celui-ci rappelle que «le rapport au savoir est une forme du rapport au monde» (p. 89) et, plus précisément, qu'il est le rapport social à soi, à autrui et au monde «d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre» (p. 93). Et cette nécessité d'apprendre repose fondamentalement non sur l'attrait du savoir *in se*, mais bien sur le désir de reconnaissance par l'être humain de son humanité.<sup>14</sup> Bref, si le rapport au savoir est un rapport au monde, il importe dès lors de repenser le triangle didactique de manière à inscrire le savoir là où il se situe et où il intervient, et de l'appréhender dès lors en tant que médiation entre le sujet et le monde. Dans un processus éducatif, de formation à l'enseignement, l'action du didacticien ne peut donc socialement se donner comme horizon, au niveau de la recherche comme à celui de ses actions de formation, la seule interrogation sur les modalités de transmission et/ou d'acquisition du savoir. Dans cette perspective s'opère un déplacement des finalités de l'éducation scolaire, de la seule maîtrise du savoir à la praxis sociale, au sens proposé par Gramsci et retenu par Freire.

Il s'agit là d'une question fondamentale pour les didacticiens, d'autant plus que la recherche didactique se trouve confrontée, sans doute aujourd'hui avec encore plus d'acuité, à la perspective constructiviste. En tout cas, elle revendique largement le recours à l'une ou l'autre forme du constructivisme. Morf (1994) note que «la théorie didactique souffre des difficultés qu'elle éprouve à s'intégrer le constructivisme» (p. 29). Lui comme Astolfi (1997) soulignent que, du point de vue de la didactique, celle-ci se caractérise par son opposition à tout processus de transmission d'objets de savoir extérieurs, que ce processus soit de «révélation», de «dévoilement» ou de «contemplation» (Lenoir, 1993b). Morf (1994) toujours précise que «l'effet majeur du constructivisme sur la pédagogie est un effet d'ouverture: il justifie l'entrée en scène de pédagogies et de didactiques qui fondent l'acquisition du savoir sur l'élaboration des connaissances par l'élève lui-même» (p. 31).

Pourtant, malgré les déclarations de principe qui postulent le recours au constructivisme (qui peut prendre des formes conservatrices, comme nous allons

l'indiquer), s'observe au contraire une tendance à adopter une posture épistémologique de type réaliste face au savoir à enseigner, ou au savoir savant. En effet, les conceptions constructivistes véhiculées par nombre de didacticiens s'arrêtent au savoir lui-même, pris ainsi dans une sphère d'autonomie fermée au contexte social, spatiotemporellement déterminé. En reprenant par exemple la conception de la didactique mise en avant par Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel et Toussaint (1997) et citée à la page 17, la question de la production sociohistorique du savoir se voit écartée du processus d'enseignement-apprentissage, le savoir étant posé comme un donné à acquérir. Si évolution vers des perspectives constructivistes il y a, ce n'est que d'un point de vue limité. Passant en revue une triple acception du constructivisme (le constructivisme psychologique, piagétien exclusivement retenu par les auteurs, s'opposant au béhaviorisme; le constructivisme épistémologique s'opposant aux points de vue empiriste et positiviste; le constructivisme didactique), Astolfi et ses collègues maintiennent qu'en didactique des sciences tout au moins (mais cela ne peut-il s'appliquer aux autres didactiques?), le terme constructivisme concerne plutôt «les procédures d'enseignement quand elles mettent l'élève au cœur des apprentissages scolaires» (p. 49). Ils opposent alors constructivisme et transmission:

*Transposée sur le plan didactique, [la conception du constructivisme] se voit légèrement modifiée dans la mesure où, si elle s'oppose à une pédagogie de la transmission-réception centrée sur l'objet, elle s'oppose aussi à une pédagogie centrée uniquement sur l'enfant qui construirait lui-même son savoir à partir de ses besoins et de ses intérêts. L'élève construit son savoir à partir d'une investigation du réel, ce réel comprenant aussi le savoir constitué sous ses différentes formes (magistrale, médiatisée, documentaire...). Il se l'approprie de manière non-linéaire, par différenciations, généralisations, ruptures... Cette appropriation du savoir s'appuie sur des constructions très individualisées, mais aussi sur des situations de classe, collectives, où peuvent apparaître des conflits cognitifs, susceptibles de faire avancer la construction des connaissances.» (p. 56, citant Astolfi, 1985, pp. 196-197).*

Et ces auteurs se réfèrent à la formule suivante pour définir le constructivisme didactique: «les savoirs ne se transmettent pas ni ne se communiquent pas, à proprement parler; ils doivent toujours être construits ou reconstruits par l'élève qui, seul, apprend» (p. 50). Ainsi, de ce point de vue, le savoir est un donné *a priori*, et le rapport au savoir est fondamentalement un processus à la fois solitaire et fermé sur lui-même. De ce point de vue, les mêmes auteurs, qui renvoient aux travaux de Wallon, de Vygotsky et de Bruner, et qui rappellent que le sujet n'existe et se développe qu'inséré dans la vie sociale, semblent considérer, sans doute influencés par la psychologie piagétienne, que les perspectives sociales ne constituent qu'un contexte externe, contributoire, mais non essentiel, interne et inséparable de tout processus cognitif. Nous croyons pouvoir conclure que ce type de constructivisme participe d'une vision restreinte et appauvrie, qui entretient une conception réifiée du savoir, rien ne questionnant entre autres son statut. Ces limites sont particulièrement cruciales pour l'enseignement des sciences

humaines et sociales et elles posent un sérieux problème à une conceptualisation du rapport au savoir en tant que rapport au monde.

Quant à l'introduction de la dimension sociale dans le constructivisme, il ne suffit pas de la concevoir du point de vue de l'interaction sociale entre les élèves et entre ceux-ci et l'enseignant, mais de l'ancrer systématiquement dans le réel, le socioconstructivisme requérant une interaction avec le milieu fondée sur des interrogations qui en émanent. Pour Gergen (1985, 1995) et Gergen et Gergen (1991)<sup>15</sup>, qui peuvent sans doute être identifiés parmi les principaux tenants du socioconstructivisme (qu'ils nomment, quant à eux, *social constructionism*), cette option épistémologique s'inscrit en rupture tant avec les conceptions exogéniques (objectivistes, centrées sur le monde extérieur, considéré comme un donné, dont font partie les épistémologies classiques) qu'avec les conceptions endogéniques (subjectivistes, centrées sur les capacités rationnelles et autonomes de la pensée individuelle, dont fait partie le constructivisme radical) relatives au savoir. Celui-ci résulte fondamentalement d'un rapport social – à distinguer des relations humaines<sup>16</sup> –, de l'effort coordonné au niveau du langage (qui agit en tant que médiation fondamentale dans tout processus d'objectivation du réel<sup>17</sup>) qui s'établit dans l'interdépendance, en fonction de questions réelles, entre des êtres humains insérés dans un contexte social donné. Le savoir est donc un produit spécifiquement culturel et le langage, plutôt que d'être saisi selon la tradition seulement comme moyen de représenter le monde, assure dans le processus de production scientifique une fonction médiatrice active. Le socioconstructivisme se distingue ainsi de la pensée vygotskyenne, qui est fort proche, par la mise en avant des rapports sociaux et non des processus psychologiques (Gergen, 1995).

Bref, adopter une position socioconstructiviste, ce serait, du point de vue didactique, adopter une perspective sociale critique, culturelle et historique<sup>18</sup>, par rapport aux savoirs et considérer le rapport enseignement-apprentissage en fonction de finalités sociales (et non seulement d'un point de vue cognitif). Une telle option requiert de considérer autrement la place et la fonction du savoir à enseigner, de rejeter toute perspective épistémologique à caractère réaliste et de centrer les actions de formation sur la mise en œuvre de processus de déréification du savoir, condition à une désaliénation des rapports sociaux. Sinon, sous le couvert d'une profession de foi constructiviste, tend à se dissimuler un attachement envers des conceptions qui privilégient l'un ou l'autre mode de transmission descendante du savoir, soit-il hautement raffiné. Aux processus de régulation propres aux conceptions socioconstructivistes se substitueraient des processus de contrôle non avoués. Y aurait-il là un hiatus entre les théories épousées et les théories pratiquées...? Et, qui plus est, n'y aurait-il pas de la part des didacticiens, ainsi que Blanchard-Laville (1989) le formule au regard d'une didactique, tentative de confiscation de l'acte didactique? L'élève et l'enseignant, écrit-elle, «sont même, à mon sens, entraînés dans le projet du didacticien et en tant que tels, ramenés presque à un niveau d'exécutants contrôlés de la séquence didactique pré-



parée à leur intention» (p. 67). Le souci de scientificité aurait-il dès lors pour effet de tendre à instituer un rapport de pouvoir entre le didacticien – celui qui sait – et l’enseignant en tant que praticien exécutant? Cette tendance reposerait-elle sur la croyance que le mode d’enseignement utilisé détermine les résultats de l’apprentissage, ce que récuse Bru (1991, 1994)? Ou encore, en se référant à Leclercq (1996), serait-ce le «paradigme» piagétien, dont le caractère constructiviste est devenu le système de référence «pédagogiquement correct», qui associe connaissance disciplinaire et connaissance de l’épistémologie génétique et qui requiert la mise en œuvre de «situations pédagogiques qui invitent l’apprenant à réinventer le chemin déjà parcouru par d’autres» (p. 94), qui conduirait les didactiques – ou, du moins, certaines d’entre elles – à quelque propension vers des propositions programmatiques qui n’osent s’afficher? Ainsi, la revendication du constructivisme ne suffit pas, car elle risque de jouer la fonction d’écran de fumée; cette revendication exige d’être explicitée et concrétisée. Par ailleurs, à lire l’excellent ouvrage de Lang (1999) sur la professionnalisation des enseignants en France, il faut également se demander si l’emprise des didactiques sur le processus de formation à l’enseignement n’est pas porteur d’effets pervers en ce que cette emprise aurait pour effet à la fois, entre autres, de disqualifier les savoirs d’expérience des enseignants, d’accroître la distance entre les pratiques enseignantes quotidiennes et les compétences didactiques définies par le haut, par les universitaires œuvrant dans le champ de chaque didactique, et de renforcer «une logique de contrôle de la formation formulée par l’université» (p. 239).

S’il ne peut y avoir de place pour une perspective socioconstructiviste, suite à l’évacuation (dont il va être ensuite question) du sujet vivant et historique comme acteur social réel, le sujet n’étant dans les faits qu’un sujet assujetti, un sujet agi et non agissant, le rapport au savoir ainsi institué, prescrit, sinon posé comme un «étant là» de toute éternité – déjà découvert, venant de l’être ou en instance de l’être –, élimine également la possibilité de l’appréhender comme rapport à soi, à autrui et au monde (Charlot, 1997). Et le savoir se présente comme le réel que l’enseignant n’a plus qu’à dispenser... En quoi alors, remarque Sachot (1997), l’enseignant ne joue-t-il pas le rôle du mort cher à Houssaye (1988)? Il pourrait aussi être «perçu [...] dans la figure du savoir savant: il est celui qui sait avec une certaine maîtrise la matière à enseigner» (Sachot, 1997, p. 15). Et, de plus, en quoi le constructivisme annoncé ne se rapproche-t-il pas dès lors de quelque néobéhaviorisme, de quelque procédure programmatique?

Le fait de questionner historiquement, épistémologiquement, socialement, politiquement, éthiquement, le savoir est-il d’usage courant dans la formation didactique à l’enseignement, dans la recherche en didactique? Faut-il s’étonner si les enseignants adoptent eux aussi une position réaliste à l’égard des contenus d’enseignement et s’ils se préoccupent avant tout de «faire passer la matière»? La recherche en didactique se voit certes prise entre la prescription des savoirs scolaires introduits dans le curriculum et la nécessité de faire appel aux processus de production de la réalité qui caractérise le constructivisme. Aussi, à moins d’opter

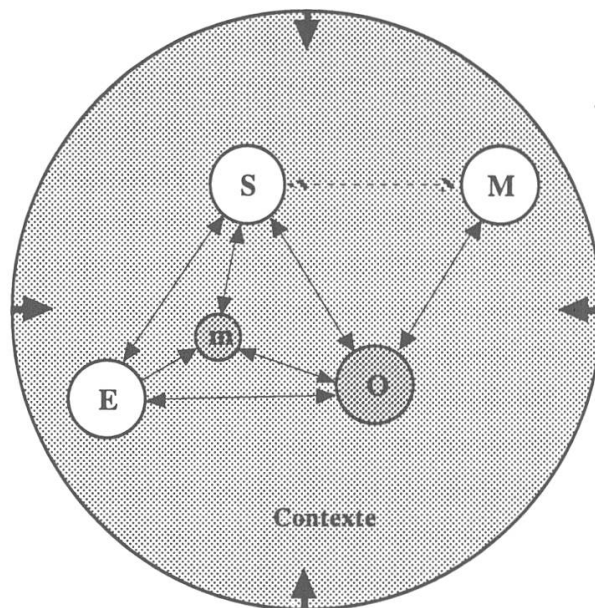
pour un affranchissement critique à l'égard des savoirs prescrits (savants et autres), la posture déclarée risque de n'être qu'un drapeau que l'on sort au besoin en guise de caution ou comme preuve de fidélité... S'installe alors, comme nous l'avons précédemment mentionné, un processus de réification qui conduit à occulter une conception du savoir en tant que produit de l'action humaine, spatialement et historiquement daté, et à lui attribuer une valeur stable de vérité en soi. Il est dès lors permis à Bain (1997) de relever une «scolarisation des savoirs» qu'entretient le dérapage de la transposition didactique!

*Les processus médiateurs dans le rapport enseignement-apprentissage* – La perspective socioconstructiviste ne porte pas sur les objets, les pôles, mais sur les activités sociales de «production», sur les rapports existants entre les acteurs; les rapports sociaux y sont considérés prédominants et déterminants, et ils marquent idéologiquement et culturellement le savoir et le rapport au savoir.

Or, les rapports au savoir qui s'établissent sont des rapports d'enseignement-apprentissage toujours médiatisés. Autrement dit, il s'agit de processus d'objectivation, à distinguer radicalement de toute illusion d'une appropriation directe et immédiate, qui requiert le détour de médiations, ainsi que nous l'avons exposé ailleurs en détail (Lenoir, 1993a, 1996a): une médiation cognitive intrinsèque qui assure la mise en rapport du sujet à l'objet et une médiation extrinsèque (l'intervention éducative) qui porte sur la première. Les liens qui se tissent entre le formateur et les objets d'enseignement, entre le formateur et ses élèves, et entre ces derniers ne sont que des conditions à la mise en œuvre de ce double rapport fondamental. L'absence de préoccupation envers l'imbrication que forme cette double médiation tend alors à aspirer la recherche en didactique vers l'un ou l'autre des pôles, présenté alors comme prioritaire, sinon exclusif, tout en escamotant les autres composantes de contextualisation. Par contre, concevoir l'intervention éducative comme un processus médiateur dirigé ni vers le sujet, ni vers l'objet, mais vers le rapport que le sujet établit au savoir en fonction de questions en lien avec le réel oblige à penser la didactique comme partie prenante d'une action de formation dont les composantes (pédagogiques, didactiques, socioculturelles, éthiques, etc.) sont profondément imbriquées. La recherche en didactique ne peut penser l'enseignement et, surtout, la formation à l'enseignement en vase clos et elle doit alors se concevoir selon une perspective englobante, interdisciplinaire, qui réunit des chercheurs œuvrant à d'autres niveaux et des praticiens.

La figure 2 (le rapport SOMmE, ainsi que nous l'avons déjà nommé [Lenoir, 1991]) schématise la perspective critique que nous venons de présenter en intégrant les aspects relatifs à la contextualisation, le rapport au savoir comme processus de médiation d'un rapport fondamental au monde et les processus médiateurs dans leurs interactions.





**Légende:**  
 S = Sujet; M = Monde; O = Objet d'enseignement; E = Enseignant;  
 m = médiation cognitive

Figure 2: Le rapport SOMmE

*La place du sujet* – Enfin<sup>19</sup>, la question de la place octroyée au sujet apprenant (et aux sujets apprenants) par le triangle didactique, déjà indirectement abordée précédemment à plusieurs reprises, s'avère également problématique. La tendance des didactiques à négliger le sujet, qui est certes un sujet collectif (la classe), mais aussi, avant tout, un ensemble de sujets singuliers et hétérogènes, ou à n'y faire référence que d'un point de vue épistémique, est forte dans le champ des didactiques, toutes centrées sur une relation didactique dont la dynamique est commandée par le savoir. Pourtant, Bru (1991) montre l'existence de variations intra- et interindividuelles au niveau des apprentissages et, par là, la nécessité de se pencher sur les pratiques d'enseignants en chair et en os confrontées à des processus d'apprentissage réalisés par des élèves, eux aussi faits de chair et d'os. Et l'appel à certain constructivisme ne constitue pas une garantie absolue, nous venons de le relever, pour assurer une prise en compte des sujets réels.

Le «sujet du triangle» devient au mieux un sujet épistémique (un des trois «pôles») qui paraît motivé *a priori* par l'appropriation de l'objet de savoir. Les enseignants, par contre, constatent dans leurs pratiques quotidiennes qu'il est loin d'en être ainsi; d'une part, les projets d'apprentissage diffèrent substantiellement entre les élèves et au projet d'enseignement ne correspond pas forcément un projet d'apprentissage, ainsi que le mettent en avant les conceptions didactiques, mais, éventuellement, autant de projets et de non-projets (c'est-à-dire des projets autres) qu'il y a d'élèves dans la classe; d'autre part, l'attraction à l'égard du savoir ne s'observe que bien partiellement et, même, il apparaît que le savoir n'est guère attractif, car il appartient à des logiques disciplinaires fermées sur elles-mêmes,

déconnectées des usages sociaux. Il y aurait sans doute lieu, ainsi que Develay (1996), Charlot (1997) et nous-mêmes (Lenoir, 1993a, 1996a) le soulignons, de retourner à la notion de désir comme élément moteur fondamental de la conduite humaine: «le désir d'apprendre ne se transforme en intention d'apprendre qu'à la condition de voir émerger une motivation» (Develay, 1996, p. 96). Penser en ces termes requiert des didactiques «de faire en sorte que les apprentissages scolaires soient effectivement un processus de construction de sens pour et par l'élève» (Jonnaert et Lenoir, 1993, p. 19). Develay (1996) relève précisément plusieurs entrées possibles dans le sens de la part des élèves. Peut-être est-il bon de rappeler que l'élève est responsable de ses apprentissages, mais que l'enseignant, en tant que médiateur, est responsable pour sa part des conditions à mettre en œuvre pour susciter, soutenir, réguler et apprécier ces apprentissages. La recherche en didactique, en conséquence, puisqu'elle porte sur un domaine du savoir relevant des sciences humaines et sociales, devrait faire sienne cette position énoncée par Goldmann (1966) qui mettait en évidence que ces sciences ont pour objet l'étude de l'action humaine et des rapports sociaux qui la caractérise.

## Conclusion

Si la recherche en didactique ne peut se réduire à l'étude de démarches méthodologiques, ainsi qu'elle a été souvent appréhendée, car elle vise à décrire et à expliquer les phénomènes interactifs relatifs à un double rapport au savoir, celui qui s'établit entre l'enseignant et l'objet de savoir et celui qui s'établit entre le sujet apprenant et ce même objet de savoir en vue d'assurer un rapport au monde, elle doit cependant, du point de vue de la formation à l'enseignement, fournir un éclairage relatif à l'intervention éducative. La didactique est donc «aussi» «une discipline d'intervention ou, au moins comporte toujours une visée d'intervention», remarque Boutet (1988, p. 41). C'est d'ailleurs une exigence sociale incontournable. Bronckart et Schneuwly (1991) précisent que «l'action didactique est tout entière tendue vers la réalisation de finalités sociales précises» et que «tout projet didactique relève donc d'un projet social qu'il contribue en même temps à préciser» (p. 10). Elle est donc de l'ordre de l'agir, sans pour autant exclure l'ordre du savoir (p. 15), dès lors qu'elle s'inscrit dans une perspective de formation professionnelle. La recherche en didactique, dans une telle optique, ne peut en rester alors à sa seule autoproduction disciplinaire – qui est le propre de tout développement du savoir au sein du système de la science, ainsi que le souligne Stichweh (1991) – et, par là, aux seules descriptions ou à l'explicitation de situations; elle doit également investir le champ de la pratique enseignante et le questionner de manière à présenter des propositions de situations et à les tester sur le terrain. Elle doit aussi, et il s'agit là d'un travail peut-être de longue haleine, se mettre au clair par rapport aux différentes disciplines scientifiques afin d'éta-

blir son autonomie et son identité propre, nécessaire à l'élaboration d'une épistémologie de type constructiviste qui lui serait propre (Morf, 1994; Sachot, 1997) et à la résolution de différents problèmes qui l'affaiblissent actuellement.

De manière à s'écarter de perspectives désincarnées, aseptisées, mais aussi des fermetures dogmatiques qui empêchent de saisir les processus de formation et d'enseignement dans leur complexité et leurs interrelations, parce qu'elles s'ignorent et parce qu'elles ne réfléchissent pas sur les enjeux sociaux dans le traitement du savoir et dans leur questionnement sur l'enseignement-apprentissage, les recherches en didactique ont sans doute besoin de se concevoir et de s'actualiser dans des perspectives d'ouverture au social, de complémentarité et d'interconnexion tant avec le travail des pédagogues et celui des praticiens qu'entre elles. L'ignorance mutuelle actuelle qui s'observe entre pédagogues et didacticiens et les confusions qu'une telle ignorance – légitimée par une argumentation diverse (nécessité de la pureté conceptuelle, divergences épistémologiques, nécessité d'une expertise circonscrite à la discipline, non-pertinence des travaux menés par les chercheurs de l'autre «camp», ignorance de la pratique, etc.) – suscite dans les milieux de la pratique sont à la source d'incohérences et d'un affaiblissement du poids de la formation universitaire au bénéfice des pratiques traditionnelles de frayage.

À côté d'apports majeurs qu'il importe de souligner clairement, les didactiques, peut-être parce qu'elles veulent s'inscrire dans des cadres institutionnels baignés par le système des disciplines scientifiques, peut-être également parce qu'elles sont fortement préoccupées par la reconnaissance de la communauté universitaire, dont les impacts sur le statut social ne peuvent être ignorés, sont forcées d'entrer dans des rapports de force, dans des jeux politiques institutionnels et interinstitutionnels, de centrer leurs efforts sur le développement de leur propre logique disciplinaire, ce qui a pour effet de négliger les enjeux sociaux pour lesquels elles existent en fait, et de recourir à des pratiques en accord avec des conceptions épistémologiques qu'elles récuse par ailleurs.

Enfin, il pourrait y avoir quelque intérêt pour la recherche en didactique à se pencher sur la pensée postformelle, de manière à sortir du «paradigme» cartésien et de l'influence piagétienne. En effet, relève Leclercq (1996), «s'il adhère au paradigme piagétien, le pédagogue se doit d'être un spécialiste de sa discipline, de l'histoire de sa discipline et, bien entendu, de l'épistémologie génétique. Ce maximalisme théorique se révèle tout compte fait difficilement praticable» (p. 100), en tout cas à l'ordre d'enseignement primaire (et sans doute secondaire), ce qui ouvre la porte à «un minimalisme pratique» (p. 101), fondé sur des approches finalement prescriptives, intrusives et réductionnistes, peu sensibles à la complexité de la dynamique enseignement-apprentissage. Ce minimalisme rejoint le professionnalisme fermé que stigmatise Perrenoud (1994) et la dénonciation d'une conception du métier d'enseignant sans savoirs (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard, 1997). Le recours à la pensée postformelle, dont Baffrey-Dumont (1999) présente une bonne vue d'ensemble dans sa thèse

en voie de publication, pourrait être à même d'engager les didactiques dans une relativisme épistémologique plus ouvert et plus opérationnel. Dans une excellente synthèse de l'œuvre de Kinchelœ, qui s'inscrit dans cette pensée postformelle, Horn (1999) souligne le souci de Kinchelœ de réfléchir de façon critique sur l'étymologie des formes culturelles qui constituent nos traditions, y compris sur la structuration disciplinaire, pour dépasser le paradigme cartésiano-newtonien, qui «ne permet pas de pénétrer jusqu'aux plus profondes structures cachées de la réalité» (p. 28), pour rétablir les liens entre la logique et l'émotion et déconstruire les modèles causaux au profit d'approches holistiques non linéaires qui prennent en compte la complexité, pour insérer toute analyse du réel dans son contexte social, spatial et temporel, et dans ses rapports de/au pouvoir, qui sont toujours présents, car il ne suffit pas de penser en termes de rapport au savoir et de rapport au temps; il faut aussi inclure le rapport au pouvoir. C'est, croyons-nous, au moins partiellement, sur ces bases que nous travaillons et que le présent article a été rédigé.

### Notes

- 1 Les résultats d'une enquête auprès des acteurs intervenant dans la formation à l'enseignement préscolaire et primaire à l'Université de Sherbrooke laissent voir une grande confusion quant au sens à octroyer à différents concepts centraux, dont celui de didactique (Larose, Spallanzani, Lenoir, Grenon et Hasni, à paraître; Lenoir, 1999; Lenoir, Larose et Spallanzani, à paraître). L'usage du terme laisse d'ailleurs croire qu'il n'existe guère de consensus (Avanzini, 1987) et que «la didactique est un concept qui progresse peu vers sa clarification, reste flou, de contours changeants, écartelé entre la discipline scolaire enseignée et la pédagogie» (Laville, in Morin et Brunet, 1992, p. 254). Aussi conduit-il régulièrement à des mises en garde introductives du genre: «Didactique ici, didactique là: le propos se dilue. L'évocation du terme en question multiplie les ambiguïtés, les suspensions, les erreurs d'appréciation» (Daudel, 1990, pp. 13-14).
- 2 Ce texte s'inscrit dans les travaux du GRIFE (Groupe de recherche sur l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement) et résulte plus particulièrement de travaux menés dans le cadre d'une recherche triennale (1995-1998) subventionnée par le CRSH (n° 410-95-1385) qui portait sur «Les compétences didactiques et la formation didactique des enseignantes et des enseignants du primaire». Les chercheurs concernés étaient Yves Lenoir, chercheur principal, François Larose et Carlo Spallanzani, cochercheurs. D'autres chercheurs – plus particulièrement Diane Biron, Hélène Hensler, Philippe Jonnaert et Maurice Sachot (Université Marc Bloch à Strasbourg) ont apporté ponctuellement leur aide au regard de certaines questions. Le GRIFE est membre du CRIFPE (Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante).
- 3 Nous remercions vivement le professeur Daniel Favre de l'Université de Montpellier II pour sa critique constructive du texte et pour les suggestions qu'il a bien voulu nous fournir. L'auteur tient également à remercier les évaluateurs pour leurs suggestions d'amélioration du texte.
- 4 Nous ne traitons nullement du recours au concept de didactique dans le monde germanique et scandinave où il est bien présent, comme en font foi par exemple les écrits de Engels (1990), Gundem (1992, 1995), Gundem et Hopmann (1998), Hopmann (1992), Hopmann et Riquarts (1995), Hellgren (1993a, 1993b), Hopmann (1992), Wallin (1988) ou Westbury, Doyle et Künzli (1994).



- 5 Horkheimer (1974) indique que Vico, que l'on peut considérer comme «le premier véritable philosophe de l'histoire de l'époque moderne» (p. 113), a, dans sa polémique contre Descartes, montré le processus de réification auquel ce dernier recourt pour affirmer la vérité et la certitude de la connaissance mathématique, en procédant à la réification – à partir de la simple introspection – du savoir mathématique par l'éviction de la dimension historique du processus lui-même. Ainsi, la posture réaliste escamote le processus socio-historique d'objectivation d'objets de savoir, auxquels sont *a posteriori* attribués les attributs qui les fondaient précisément. Et le repli qui s'ensuit sur une position formaliste (positiviste ou instrumentaliste) vient clôturer et verrouiller le raisonnement. Voir également le texte de M. et J. Tiles (1998) qui souligne l'importance de la pensée relativiste de Vico, particulièrement à cause de l'absence contemporaine d'examen des influences sociales du savoir, ce que vient de relever tout récemment Johsua (Lahire, 1999).
- 6 Denis (1994) cite Comenius qui, adoptant une perspective collective établissant une relation dialectique entre l'homme et la société, écrit que «notre travail nous constitue» (p. 215).
- 7 «Moscovici (1970) a mis de l'avant, notions-nous, la nécessité de quitter le modèle bipolaire (sujet – objet) qui caractérisait la psychologie et d'adopter un modèle tripolaire (sujet – autrui – objet) qui introduit le social, soit le rapport à l'autre et à l'environnement, dans le processus de développement cognitif» (Lenoir, 1993a, p. 71).
- 8 Nous avons également indiqué qu'il était possible d'associer les trois pôles à la typologie épistémologique d'Habermas (1973, 1976): le pôle ontologique fait référence aux sciences historicoherméneutiques, compréhensives, qui relèvent d'un intérêt de connaissance d'ordre pratique; le pôle fonctionnel renvoie aux sciences empirico-analytiques, descriptives, qui procèdent d'un intérêt de connaissance d'ordre technique (instrumental); le pôle génétique, quant à lui, renvoie aux sciences critiques qui procèdent d'un intérêt de connaissance d'ordre émancipatoire» (Lenoir, 1993a, p. 72).
- 9 Nous avons aussi rappelé que «pour Le Moigne (1984), la définition d'un objet, ou modélisation, requiert une triangulation reliant les perspectives ontologique (ce qu'est l'objet), fonctionnelle (ce que fait l'objet) et génétique (ce que devient l'objet); ainsi, un objet d'apprentissage implique une interaction entre le pôle ontologique, qui peut être associé au savoir (l'être), le pôle fonctionnel au formateur (le faire) et le pôle génétique à l'apprenant (le devenir). Il rapproche ces trois modes de modélisation de la triade «Phéno – Égo – Généo» de Morin (1977), mais aussi, se référant à l'analyse des épistémologies dérivées à laquelle procède Piaget (1967) dans «Les courants de l'épistémologie scientifique contemporaine», à partir de la triade «connaissance tirée de l'objet, connaissance tirée du sujet, connaissance tirée des interactions indissociables entre sujet et objet» (p. 1240), il les rapproche également de «l'interprétation contemporaine de Jean Piaget restaurant les épistémologies constructivistes et génétiques, en fondant sur l'interaction sujet-objet [...] le mode privilégié de construction des représentations et donc des connaissances» (Le Moigne, 1984, p. 67)» (Lenoir, 1993a, p. 72).
- 10 Johsua (1998) établit un rapprochement tout à fait intéressant entre ce qu'il appelle les «apprentissage silencieux», c'est-à-dire par frayage (par imprégnation, par imitation, par immersion), et la notion de curriculum caché. Ces savoirs ne sont évidemment pas «didactisables» tant qu'ils demeurent «cachés», souterrains.
- 11 Par exemple, la didactique est toujours largement définie d'un point de vue applicationniste, comme méthode, au Brésil (Alencastro Veiga, 1988, 1996; Neto Sales Oliveira, 1996).
- 12 Vergnaud (1983) écrit que «la didactique étudie les contraintes. Elle étudie tout particulièrement les situations d'enseignement et de formation, la signification des tâches et des activités proposées aux sujet en formation, le rapport entre les élaborations conceptuelles et les problèmes à résoudre» (p. 86). Il est toutefois davantage question ici de contraintes



cognitives que de contraintes sociales. Il est vrai, comme nous le signalons plus loin dans ce texte, que les didactiques ne se sont guère souciées des dimensions sociales, toutes centrées qu'elles sont sur les objets cognitifs «disciplinarisés». Elles ne sont pas plus souciées, il est vrai, des dimensions affectives. Ainsi que le relève Favre (1993, 1999), les didactiques négligent au moins deux représentations-obstacles: celle qui consiste à affirmer que «l'émotion n'a rien à voir avec la cognition» et qui se voit «renforcée par la réduction méthodologique apportée par l'épistémologie génétique et l'approche cognitiviste» (p. 1); celle qui consiste à affirmer que «le sentiment de sécurité cognitive n'est concevable que dans la stabilité des représentations» (p. 2) et qui conduit à croire en la nécessité de transmettre des savoirs figés. Pour sa part, Vergnioux (1991) note que «la psychologie piagétienne opère sur le psychisme une double réduction: d'une part tout ce qui peut relever du domaine de l'affectivité est mis entre parenthèses, d'autre part, tout ce qui relève des interactions du sujet avec le milieu est envisagé du seul point de vue de la constitution des structures cognitives» (p. 94).

- 13 La réification – Kosik (1970) parle de «pseudo-concret» – consiste à attribuer à l'objet du rapport les propriétés mêmes du rapport à l'objet (Goldmann, 1959; Lukàcs, 1960; Marx, 1967), occultant ainsi l'action humaine à la source et élément constitutif du rapport. En faisant du produit de l'action humaine un objet qui est distinct, indépendant et étranger, un donné «naturel» et autonome, elle conduit à l'aliénation (dont le sens juridique original dans la langue française, tel qu'il est employé par exemple par Rousseau dans *Le contrat social*, est très proche de celui de dévolution), dans le sens anthropologique de déperdition de soi dans l'autre, objet ou humain, qui rend l'être humain étranger à lui-même. Rappelons que l'aliénation est à la fois objectivation du sujet dans son produit, séparation et extranéité du sujet par rapport au produit et donc par rapport à soi, déréalisation (perte de soi dans le produit) et asservissement, le sujet devenant l'objet de son objet. Ces rapprochements obligent à se questionner sur l'édifice théorique qu'élaborent les didactiques des disciplines, en particulier sur leurs tendances à évacuer de leurs préoccupations les impacts sociaux de leurs conceptions et sur la place réelle qu'elles accordent au sujet individuel et collectif (aux sujets).
- 14 Nous ne pouvons développer ici les conceptions qui sous-tendent cette perspective. Nous renvoyons le lecteur à des travaux qui se nourrissent de la dialectique, plus particulièrement hégélienne et, entre autres, à Charlot (1997), à Dollé (1972), à Freitag (1973, 1986), à Kojève (1947) et à Lenoir (1993a, 1996a). Disons tout simplement que cette reconnaissance est fondée sur le désir du désir d'autrui (la conscience de soi) et non sur le désir d'autrui (le sentiment de soi), ce qui est la caractéristique de la vie animale.
- 15 Voir également Bedin (1994).
- 16 Il importe en effet de distinguer clairement entre les rapports sociaux, constitutifs de la vie humaine et établissant un lien intrinsèque, nécessairement médiatisé, entre les êtres humains, et les relations sociales, résultat d'une «lecture» *a posteriori* et de l'extérieur de liens interhumains.
- 17 Voir Freitag (1986). Si la médiation comme système de régulation objectif exprime une dimension intrinsèque d'un objet (réel ou d'étude), elle représente une donnée interne de la structuration du rapport et non seulement la forme de l'analyse de l'objet ou du rapport à l'objet (ou encore de leur manipulation). Dans ce sens, les mathématiques ne sont pas un système de régulation objectif de la réalité physique (une médiation de la nature physique). Elles ne sont que la forme de la régulation de la connaissance (ou de la manipulation) scientifique de l'objet physique, un appareil opératoire formel au sens strict, un appareil «syntaxique». Par contre, le langage n'est pas seulement la forme de la régulation d'une certaine connaissance scientifique – ce à quoi le réduit le néopositivisme, par exemple, en ne le considérant que comme un réceptacle formel univoque, un support syntaxique –, il est d'abord et avant tout une caractéristique interne de l'objet étudié par les sciences sociales:

- les rapports sociaux. Il est une modalité de constitution de cet objet comme système de rapports. Donc, tout système de régulation (médiation) peut être considéré à deux niveaux: a) comme «moyen» utilisé dans la manipulation (pratique et cognitive) d'un objet posé en extériorité; b) comme modalité de constitution d'un objet de degré supérieur, lequel est précisément alors le rapport médiatisé considéré dans sa réalité objective, comme rapport réel, comme structure comportant ce rapport. Dans ce cas, la notion d'objet ne désigne plus ce qui est situé au-delà du système de régulation considéré, ce sur quoi (c'est-à-dire l'objet-chose, l'objet en tant que résultat) portent les opérations de ce système: la notion d'objet désigne alors la structure même d'ensemble comprenant les deux termes (sujet-objet) et leur médiation (le système de régulation intrinsèque au rapport). Le langage, tout comme l'activité de production (le travail producteur), constituent bien les deux principales médiations d'autorégulation et d'autostructuration produites et reproduites historiquement par une société à partir des rapports sociaux en vue de résoudre, de contourner, de surmonter les rapports de force et les contradictions sociales de base.
- 18 Nous avons qualifié ces dimensions culturelles et historiques de fonctions de valeur et de sens et nous les avons présentées, dans le cadre d'une approche dialectique du réel, comme inséparables des autres fonctions qui caractérisent le discours de la méthode cartésien, par là le système moderne de la science, mais que celle-ci n'a pas pris en compte (Lenoir, 1993a).
- 19 Ceci ne signifie nullement, rappelons-le, que l'ensemble des questions à poser à la recherche en didactique aient été traitées. Il importerait, entre autres, de se pencher bien davantage sur les rapports entre cognition et émotion et de revisiter les concepts de transposition et de contrat à la lumière du socioconstructivisme.

## Bibliographie

- Aebli, H. (1966). *Didactique psychologique. Application à la didactique de la psychologie de Jean Piaget*. (3<sup>e</sup> éd.). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé (1<sup>re</sup> éd. 1951).
- Alencastro Veiga, I. P. (Ed.). (1988). *Didática: O ensino e suas relações*. São Paulo: Papirus.
- Alencastro Veiga, I. P. (Ed.). (1996). *Repensando a didática*. São Paulo: Papirus.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris: Presses universitaires de France.
- Artigue, M. et Douady, R. (Ed.). (1986). La didactique des mathématiques en France. Émergence d'un champ scientifique. *Revue française de pédagogie*, 76, 69-88.
- Artigue, M., Gras, R., Laborde, C. et Tavinot, P. (1994). *Vingt ans de didactique des mathématiques en France. Hommage à Guy Brousseau et Gérard Vergnaud*. Grenoble: La Pensée sauvage.
- Astolfi, J.-P. (1986). Les recherches en didactique des sciences expérimentales à l'institut national de recherche pédagogique. In *Annales de didactique des Sciences – 1985* (N° 1, p.95-105). Mont-Saint-Aignan: Publications de l'Université de Rouen.
- Astolfi, J.-P. (1990). L'émergence de la didactique de la biologie, un itinéraire. *Aster*, 11, 195-224.
- Astolfi, J.-P. (1994a). Didactique plurielle des sciences. Analyse contrastée de quelques publications de recherche. *Aster*, 14, 7-28.
- Astolfi, J.-P. (1994b). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*, 103, 5-18.
- Astolfi, J.-P. (1997). Du «tout» didactique au «plus» didactique. *Revue française de pédagogie*, 120, 67-73.
- Astolfi, J.-P., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y. et Toussaint, J. (1997). *Mots-clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographies*. Bruxelles: De Boeck Université.

- Astolfi, J.-P. et Develay, M. (1989). *La didactique des sciences*. Paris: Presses universitaires de France.
- Audigier, F. (1988). Didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales: propos introductifs. *Revue française de pédagogie*, 85, 5-9.
- Audigier, F. (1996). *Recherches de didactiques de l'histoire, de la géographie, de l'éducation civique. Un itinéraire pour contribuer à la construction d'un domaine de recherche* (Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches). Paris: Université de Paris VII.
- Avanzini, G. (1987). À propos de la didactique: il n'y a pas de consensus. *Le Binet Simon. Bulletin de la Société Alfred Binet & Théodore Simon*, 86(606), 3-10.
- Avanzini, G. (1997). Les déboires de la notion de pédagogie. *Revue française de pédagogie*, 120, 17-24.
- Baffrey-Dumont, V. (1999). *Pensée postformelle et jugement réflexif chez le jeune adulte*. Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Louvain-la-Neuve.
- Bain, D. (1997). La «scolarisation» du savoir: un dérapage inévitable de la transposition didactique? *Bildungsforschung und Bildungspraxis / Éducation et recherche*, 19(1), 8-28.
- Barré-De Miniac, C. (1995). La didactique de l'écriture: nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche. *Revue française de pédagogie*, 113, 93-133.
- Bedin, V. (1994). De l'internalisme à l'externalisme scientifique, vers la recherche praxéologique. *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, 175-187.
- Beillerot, J. (1991). La «recherche», essai d'analyse. *Recherche et formation*, 9, 17-31.
- Benvéniste, É. (1969). *Le vocabulaire des institutions indo-européennes* (2 t.). Paris: Minuit.
- Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. In M. F. D. Young (Ed.), *Knowledge and control. New directions for the sociology of education* (pp. 47-69). London: Collier-Macmillan.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bernstein, B. (1997a). Écoles ouvertes, sociétés ouvertes? In J.-C. Forquin, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes* (p. 155-164). Bruxelles: De Boeck Université.
- Bernstein, B. (1997b). À propos du curriculum. In J.-C. Forquin, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes* (p. 165-171). Bruxelles: De Boeck Université.
- Bertrand, Y. (1990). *Théories contemporaines de l'éducation*. Ottawa: Agence d'Arc.
- Bertrand, Y. et Houssaye, J. (1999). Pédagogie and didactique: An incestuous relationship. *Instructional Science. An International Journal of Learning and Cognition*, 27(1-2), 33-51 (Numéro thématique: «Didactics in the French Speaking World»).
- Blanchard-Laville, C. (1989). Questions à la didactique des mathématiques. *Revue française de pédagogie*, 89, 63-70.
- Blanchard-Laville, C. (1991). De quelques considérations épistémologiques à propos des méthodes de recherche en didactique des mathématiques. *Interactions didactiques*, 11, 9-41.
- Bourdoncle, R., Adamczewski, G., Lessard, C., Ropé, F. et Tournier, M. (1998). Vers un inventaire analytique des travaux sur la formation des enseignants et des formateurs. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 15, 101-115.
- Boutet, J. (1988). Didactique des langues et relations interdisciplinaires. *Études de linguistique appliquée*, 72, 39-42.
- Bronckart, J.-P. (1989). Du statut des didactiques des matières scolaires. *Langue française*, 82, 53-66.
- Bronckart, J.-P., Gagné, G. et Ropé, F. (Ed.). (1991). État de la recherche en didactique du français langue maternelle. *Études de linguistique appliquée*, 84 (Numéro thématique).

- Bronckart, J.-P. et Schneuwly, B. (1991). La didactique du français langue maternelle: l'émergence d'une utopie indispensable. *Bildungsforschung und Bildungspraxis/Éducation et recherche*, 13(1), 8-25.
- Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse: Éditions universitaires du Sud.
- Bru, M. (1994). Quelles orientations pour les recherches sur la pratique de l'enseignement? *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, 165-174.
- Caillot, M. (1996). La théorie de la transposition didactique est-elle transposable? In C. Raisky et M. Caillot (Ed.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs* (p. 19-35). Bruxelles: Éditions De Boeck Université.
- Capková, D. (1992). La conception de la «*Cultura universalis*» chez Comenius. In J. A. Caravolas et G. Bibeau (Ed.), *Jean Amos Comenius (1592-1670). Aspects culturels, philosophiques, pédagogiques et didactiques de son œuvre* (Actes du colloque international Comenius, p. 19-39). Montréal: Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- Chervel, A. (1981). ... et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. *Histoire de la grammaire scolaire*. Paris: Payot.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119.
- Chervel, A. (1992). L'école, lieu de production d'une culture. In F. Audigier et G. Baillat (Ed.), *Didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales. Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage* (Actes du sixième colloque, mars 1991, p. 195-198). Paris: Institut national de recherche pédagogique.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique: perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 12(1), 73-112.
- Chiss, J.-L. (1985). Quel statut pour les linguistiques dans la didactique du français? *Études de linguistique appliquée*, 59, 7-16.
- Chiss, J.-L. (1989). La didactique du français: perspectives disciplinaires et enjeux intellectuels. *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français*. 78, 95-100.
- Chiss, J.-L. et Dabène, M. (Ed.). (1992). *Recherches en didactique du français et formation des enseignants. Études de linguistique appliquée*, 87 (Numéro thématique).
- Chiss, J.-L., David, J. et Reuter, Y. (1995). *Didactique du français. État d'une discipline*. Paris: Nathan.
- Chiss, J.-L. et Muller, M. (1993). *Recherches en didactique de la langue et des discours, Belgique – France – Québec – Suisse, 1970-1984*. Paris: Institut national de recherche pédagogique.
- Cornu, L. et Vergnioux, A. (1992). *La didactique en questions*. Paris: Hachette Éducation.
- Crahay, M. (1989). Contraintes de situation et interactions maître-élève: changer sa façon d'enseigner, est-ce possible? *Revue française de pédagogie*, 88, 67-94.
- Cuban (1984). *How teachers taught: Constancy and change in american classrooms, 1890-1980*. New York, NY: Longman.
- Daudel, C. (1990). *Didactique de la géographie*. Berne: Peter Lang.
- de Bie, P. (1970). La recherche orientée. In Unesco (Ed.), *Tendances principales de la recherche en sciences humaines* (Première partie: *Sciences sociales*, p. 686-764). Paris-La Haye: Mouton/ Unesco.
- De Corte, E., Geerligs, C. T., Lagerweij, N. A. J., Peters, J. J. et Vandenberghe, R. (1979). *Les fondements de l'action didactique. De la didactique à la didaxologie* (Trad. V. van Cutsem). Bruxelles: A. De Boeck (1re éd. 1976).
- De Ketele, J.-M. et Røegiers, X. (1991). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'étude de documents* (Édition expérimentale). Bruxelles: De Boeck Université.
- De Landsheere, G. (1982). *Introduction à la recherche en éducation* (5e éd.). Paris: A. Colin.



- Delbos, G. et Jorion, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Delorme, C. (1986). Une didactique interdisciplinaire est-elle possible? *Le Binet Simon. Bulletin de la Société Alfred Binet & Théodore Simon*, 87(606), 11-29.
- Delumeau, J. (1965). *Naissance et affirmation de la Réforme*. Paris: Presses universitaires de France.
- Denis, M. (1994). *Comenius*. Paris: Presses universitaires de France.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIII(2), 371-393.
- Desvé, C. (Ed.). (1993). *Guide bibliographique des didactiques. Des ressources pour les enseignants et les formateurs*. Paris: Institut national de recherche pédagogique.
- Develay, M. (1991). Pour une didactique différenciée et axiologique. In G. Avanzini (Ed.), *Sciences de l'éducation: regards multiples* (p. 79-82). Berne: Peter Lang.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*. Paris: ESF.
- Develay, M. (Ed.). (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines. Une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF.
- Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris: ESF.
- Develay, M. (1997). Origines, malentendus et spécificités de la didactique. *Revue française de pédagogie*, 120, 59-66.
- Dienes, Z. P. (1964). *La mathématique moderne dans l'enseignement primaire*. Paris: OCDL.
- Dienes, Z. P. (1966). *Construction des mathématiques*. Paris: Presses universitaires de France.
- Dienes, Z. P. (1967). *Les six étapes de l'apprentissage en mathématiques*. Paris: OCDL.
- Dollé, J.-P. (1972). *Le désir de révolution*. Paris: Bernard Grasset.
- Engelsen, B. U. (1990). Didactics: Swedish and norwegian understandings compared by a Norwegian. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 34(4), 285-299.
- Faure, G. O. (1991). La mise en œuvre de l'interdisciplinarité: barrières institutionnelles et intellectuelles. In E. Portella, (Ed.), *Entre savoirs. L'interdisciplinarité en acte: enjeux, obstacles, résultats* (p. 109-116). Toulouse: Éditions Érès.
- Favre, D. (1993). Changer de représentation: interaction entre émotion et cognition. *Cahiers pédagogiques*, 312, 11-14.
- Favre, D. (1999). *Des représentations-obstacles à l'évolution du métier d'enseignement*. Texte de la communication lors du colloque du GRIFE/CRIFPE « La formation à l'enseignement: vers un «bug» de l'an 2000? Exigences et contraintes pour les formateurs universitaires», Congrès de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation (SCEE)/Canadian Society for the Study of Education (CSSE), Université de Sherbrooke, 12 juin.
- Freitag, M. (1973). *Dialectique et société. Étude épistémologique sur l'objectivité historique*. Thèse de doctorat, École pratique des Hautes études, Paris.
- Freitag, M. (1986). *Dialectique et société* (Tome 1 – Introduction à une théorie générale du symbolique). Montréal: Éditions coopératives A. Saint-Martin.
- Gage, N. G. (1986). Comment tirer un meilleur parti des recherches sur les processus d'enseignement. In M. Crahay et D. Lafontaine (Ed.), *L'art et la science de l'enseignement* (pp. 411-433). Bruxelles: Labor.
- Gagné, G., Lazure, R., Sprenger-Charolles, L. et Ropé, F. (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle* (T. 1 – Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés; T. 2 – Répertoire bibliographique). Bruxelles-Paris-Montréal: Éditions universitaires-INRP/ Centre de diffusion du PPMF primaire de l'Université de Montréal.
- Gagné, G. et Roy, G.-R. (1989). *Didactique du français langue maternelle. Bilan des recherches québécoises*. Sherbrooke-Montréal: Éditions du CRP/Centre de diffusion du PPMF primaire de l'Université de Montréal.



- Gagnon, S. (1997). *Le concept de didactique dans la documentation scientifique québécoise*. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Galisson, R. (1985). Didactologies et idéologies. *Études de linguistique appliquée*, 60, 5-16.
- Galisson, R. (1986). Éloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères). *Études de linguistique appliquée*, 64, 39-54.
- Galisson, R. (Ed.). (1990). De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures. Vingt ans de réflexions disciplinaires. *Études de linguistique appliquée*, 79 (Numéro thématique).
- Garin, E. (1968). *L'éducation de l'homme moderne. La pédagogie de la Renaissance (1400-1600)*. Paris: Fayard.
- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S. et Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Gelinas, A. et Pilon, J.-M. (1994). Le transfert des connaissances en recherche sociale et la transformation des pratiques sociales. *Nouvelles pratiques sociales*, 7(2), 75-91.
- Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40, 266-275.
- Gergen, K. J. (1995). Social construction and the educational process. In L. P. Steffe et J. Gale (Ed.), *Constructivism in education* (p. 17-39). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gergen, K. J. et Gergen, M. M. (1991). Toward reflexive methodologies. In F. Steier (Ed.), *Research and reflexivity* (p. 76-95). London: Norton.
- Ginbourger, F. (1992). La recherche en didactique professionnelle, un enjeu social. *Éducation permanente*, 111, 11-17.
- Glasser, E. M., Abelson, H. H. et Garrison, K. N. (1983). *Putting knowledge to use*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Goldmann, L. (1959). La réification. In *Recherches dialectiques* (p. 64-106). Paris: Gallimard.
- Goldmann, L. (1966). *Sciences humaines et philosophie suivi de Structuralisme génétique et création littéraire*. Paris: Gonthier.
- Goodson, I. F. (1981). Becoming an academic subject: Patterns of explanation and evolution. *British Journal of Sociology of Education*, 2(2), 163-180.
- Goodson, I. F. (1987). *School subjects and curriculum change. Studies in curriculum history*. Lewes: The Falmer Press.
- Gouvernement du Québec (1985). *Terminologie de l'éducation*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1992). *La formation à l'enseignement secondaire général. Orientations et compétences attendues*. Québec: Direction générale de la formation et des qualifications et Direction de la formation du personnel scolaire, ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1994). *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Orientations et compétences attendues*. Québec: Direction générale de la formation et des qualifications et Direction de la formation du personnel scolaire, ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1996). *Rénover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gundem, B. B. (1992). Notes on the development of nordic didactics. *Journal of Curriculum Studies*, 24(1), 61-70.
- Gundem, B. B. (1995). The role of didactics in curriculum in Scandinavia. *Journal of Curriculum and Supervision*, 10(4), 302-316.
- Gundem, B. B. et Hopmann, S. (Ed.). (1998). *Didaktik and/or curriculum. An international dialogue*. New York, NY: Peter Lang.

- Habermas, J. (1973). *La technique et la science comme «idéologie»* (Trad. J.-R. Ladmiral). Paris: Gallimard (1re éd. 1968).
- Habermas, J. (1976). *Connaissance et intérêt* (Trad. G. Cléménçon). Paris: Gallimard (1re éd. 1968).
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris: Presses universitaires de France.
- Hellgren, P. (1993a). *Developing academic professionals through the finnish teacher education curriculum*. Texte de la communication présentée au congrès annuel de l'AERA, San Francisco, 20-24 avril.
- Hellgren, P. (1993b). What is the epistemological identity of subjectspecific didactics in Finland? In L. Montero Mesa et J. M. Vez Jeremias (Ed.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado* (p. 571-577). Santiago de Compostela: Tórculo Edicións.
- Holmes Group (1990). *Tomorrow's schools: Principles for the design of professional development schools*. East Lansing, MI: The Holmes Group.
- Hopmann, S. (1992). Starting a dialogue: Roots and issues of the beginning conversation between european didaktik and the american curriculum tradition. Texte de la communication présentée au congrès annuel de l'AERA, San Francisco, 20-24 avril.
- Hopmann, S. et Riquarts, K. (Ed.). (1995). *Didaktik and/or curriculum*. Kiel: Universität Karl-Albrechts.
- Horkheimer, M. (1994). Vico et la mythologie. In *Les débuts de la philosophie bourgeoise de l'histoire* (p. 113-135). Paris: Payot (1re éd. 1930).
- Horn, R. A. (1999). Joe L. Kincheloe: Teacher-as-researcher. *Educational Researcher*, 28(4), 27-31.
- Hoskin, K. W. (1993). Education and the genesis of disciplinarity: The unexpected reversal. In E. Messer-Davidow, D. R. Shumway et D. J. Sylvan (Ed), *Knowledges: Historical and critical studies in disciplinarity* (p. 271-304). Charlottesville, VA: University Press of Virginia.
- Houssaye, J. (1988). *Théorie et pratique de l'éducation scolaire* (Tome 1 – Le triangle pédagogique). Berne: Peter Lang.
- Houssaye, J. (1993). Le triangle pédagogique, ou comment comprendre la situation pédagogique. In J. Houssaye (Ed.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 13-24). Paris: ESF.
- Houssaye, J. (1997). Spécificité et dénégation de la pédagogie. *Revue française de pédagogie*, 120, 83-97.
- Houston, W. R. (1990). *Handbook of research on teacherr education*. New York, NY: Macmillan.
- Huberman, M. (1982). L'utilisation de la recherche éducationnelle: vers un mode d'emploi. *Bildungsforschung und Bildungspraxis/Éducation et recherche*, 4(3), 136-153.
- Huberman, M. (1987). Steps toward an integrated model of research utilization. *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 8(4), 586-611.
- Johsua, S. (1998). Des «savoirs» et de leur étude: vers un cadre de réflexion pour l'approche didactique. *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, 79-97.
- Johsua, S. et Dupin, J.-J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris: Presses universitaires de France.
- Jonnaert, P. (1988). *Conflicts de savoirs et didactique*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Jonnaert, P. et Lenoir, Y. (1993). Introduction. In P. Jonnaert et Y. Lenoir (Ed.), *Sens des didactiques et didactique du sens* (p. 15-27). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Jonnaert, P. et Vander Borgh, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Kaestle, C. F. (1993). The awful reputation of education research. *Educational Researcher*, 22(1), 23-31.
- Kincheloe, J. L. (1997). Introduction. In I. F. Goodson, *The changing curriculum. Studies in social construction* (p. ix-xl). New York, NY: Peter Lang.

- Kojève, A. (1947). *Introduction à la lecture de Hegel* (Leçons sur la phénoménologie de l'esprit professées de 1933 à 1939 à l'École des Hautes-Études réunies et publiées par Raymond Queneau). Paris: Gallimard.
- Kosik, K. (1970). *La dialectique du concret* (Trad. R. Dangeville). Paris: Fr. Maspéro.
- Lacotte, J. et Lenoir, Y. (1999). Didactics and professional practice in preservice teacher education: A comparison of the situations in France and in Québec. *Instructional Science. An International Journal of Learning and Cognition*, 27(1-2), 165-192 (Numéro thématique: «Didactics in the French Speaking World»).
- Lahire, B. (1999). Pour une didactique sociologique. Entretien avec Samuel Johsua, professeur à l'Université d'Aix-Marseille II, didacticien des sciences et des mathématiques. *Éducation et sociétés*, 4(2), 29-56.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris: Presses universitaires de France.
- Larose, F., Jonnaert, P. et Lenoir, Y. (1996). Le construit de didactique: une étude lexicométrique illustrative d'un corpus de définitions. *Éduquer et former*, 8, 29-45.
- Larose, F., Spallanzani, C., Lenoir, Y., Grenon, V. et Hasni, A. (à paraître). À la recherche d'une articulation entre didactique et pédagogie: résultats d'une recherche. In Y. Lenoir, F. Legault et C. Lessard (Ed.), *L'articulation didactique-pédagogie, enjeu de formation à l'enseignement?* Québec: Presses de l'Université Laval.
- Lebrun, J. et Lenoir, Y. (à paraître). La conception de la didactique des sciences humaines dans des publications scientifiques. In M. Sachot et Y. Lenoir (Ed.), *Didactique et formation. La formation didactique des enseignants du primaire: approches disciplinaires ou interdisciplinaires?* Bruxelles: De Boeck Université.
- Leclercq, G. (1996). Du paradigme transmissif au paradigme interactionniste en pédagogie. *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, 89-103.
- Lefrançois, R. (1992). *Stratégies de recherche en sciences sociales. Applications à la gérontologie*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Le Moigne, J.-L. (1984). *La théorie du système général. Théorie de la modélisation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Lemoyne, G. (1996). La recherche en didactique des mathématiques au Québec: rétrospectives et perspectives. *Bulletin AMQ*, XXXVI(3), 31-40.
- Lenoir, Y. (1991). *Relations entre interdisciplinarité et intégration des apprentissages dans l'enseignement des programmes d'études du primaire au Québec*. Thèse de doctorat (nouveau régime) en sociologie, Université de Paris 7, Paris.
- Lenoir, Y. (1992). Les représentations des titulaires du primaire sur la conception et la pratique de l'interdisciplinarité et l'intégration des matières: résultats d'une recherche exploratoire. In R. Delisle et P. Bégin (Ed.), *L'interdisciplinarité au primaire, une voie d'avenir?* (p. 17-57). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lenoir, Y. (1993a). Entre Hegel et Descartes: de quels sens peut-il être question en didactique? In P. Jonnaert et Y. Lenoir (Ed.), *Sens des didactiques et didactique du sens* (p. 29-99). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lenoir, Y. (1993b). Regard sur les rapports entre savoirs et didactiques: différents sens pour les didactiques. In P. Jonnaert et Y. Lenoir (Ed.), *Sens des didactiques et didactique du sens* (p. 367-417). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lenoir, Y. (1996a). Médiation cognitive et médiation didactique. In C. Raisky et M. Caillot (Ed.), *Le didactique au-delà des didactiques. Débats autour de concepts fédérateurs* (p. 223-251). Bruxelles: De Boeck Université.
- Lenoir, Y. (1996b). La recherche collaborative, les facultés d'éducation, le milieu scolaire et les organismes subventionnaires: un concept à clarifier, une situation fragile, des rapports interinstitutionnels précaires! In Y. Lenoir et M. Laforest (Ed.), *La bureaucratisation de la recherche en éducation et en sciences sociales: constats, impacts et conséquences* (p. 205-232).

Sherbrooke: Éditions du CRP.

- Lenoir, Y. (1999). *Compétences didactiques et formation didactique des enseignantes et des enseignants du primaire*. Rapport de recherche (n° 410-95-1385) déposé auprès du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH). Sherbrooke: GRIFE, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Lenoir, Y. & Gagnon, S. (1995). La didactique dans la formation des maîtres au Québec: une mise en perspective. In F. Flecha Andrés, A. Rey Herrero, C. Rodríguez Bravo et E. Tranche Fernández (Ed.), *La escuela que vivimos* (p. 193-225). León: Universidad de León, Secretariado de publicaciones.
- Lenoir, Y. e Larose, F. (1999). Uma tipologia das representações e das práticas da interdisciplinaridade entre os professores do primário no Quebec. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 79(192), 48-59.
- Lenoir, Y. et Sauvé, L. (1998a). De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement: un état de la question. 1 – Nécessité de l'interdisciplinarité et rappel historique. *Revue française de pédagogie*, 124, 109-153.
- Lenoir, Y. et Sauvé, L. (1998b). De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement: un état de la question. 2 – Interdisciplinarité scolaire et formation interdisciplinaire à l'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 125, 109-146.
- Lenoir, Y. et Hasni, A. (à paraître). *Disciplines, didactique des disciplines et curriculum de formation à l'enseignement primaire: de la maîtrise à l'adéquation*. In Y. Lenoir et M.-H. Bouillier-Oudot (Ed.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation de professionnels. Une variété de situations, une variété de conceptions, une variété de propositions*. Bruxelles: Éditions De Boeck Université.
- Lenoir, Y., Larose, F., Grenon, V. et Hasni, A. (à paraître). La hiérarchisation des matières scolaires chez les enseignants du primaire au Québec: évolution ou stabilité des représentations depuis 1981? *Revue des sciences de l'éducation*, XXV.
- Lenoir, Y., Larose, F. et Spallanzani, C. (à paraître). *Des compétences dans la formation à l'enseignement primaire: les représentations sociales des acteurs à l'Université de Sherbrooke*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lessard, C. et Bourdoncle, R. (1997). Les formations professionnelles universitaires. Place des praticiens et formalisation des savoirs savants. In D. Raymond et Y. Lenoir (Ed.), *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement* (p. 11-33). Bruxelles: De Boeck Université.
- Lessard, C. et Tardif, M. (à paraître). La nature et la place d'une formation professionnelle selon les conceptions de l'université. In Y. Lenoir et M.-H. Bouillier-Oudot (Ed.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation de professionnels. Une variété de situations, une variété de conceptions, une variété de propositions*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Lukàcs, G. (1960). *Histoire et conscience de classe. Essai de dialectique marxiste* (Trad. K. Axelos et J. Bois). Paris: Minuit (1re éd. 1923).
- Margolinas, C. (1993). *De l'importance du vrai et du faux dans la classe de mathématiques*. Grenoble: La Pensée sauvage.
- Margolinas, C. (Ed.). (1995). *Les débats de didactique des mathématiques*. Grenoble: La Pensée sauvage.
- Marquez, A. D. (1960). Idées pour une didactique opératoire. *Revue belge de psychologie et de pédagogie*, XXII(89), 1-10.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière. Des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*. Berne: Peter Lang.
- Martinand, J.-L. (1987). Quelques remarques sur les didactiques de disciplines. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1-2, 23-35.
- Martinand, J.-L. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 2, 23-29.



- Martinand, J.-L. (1993). Introduction. Esquisse problématique. In J. Colomb (Ed.), *Recherches en didactiques: contribution à la formation des maîtres*. (Actes du colloque des 13, 14 et 15 février 1992, p. 135-147). Paris: Institut national de recherche pédagogique.
- Martineau, S. (1996). *De la base de connaissances en enseignement au savoir d'action pédagogique: construction d'un objet théorique*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Laval, Sainte-Foy.
- Marx, K. (1967). *Le Capital. Critique de l'économie politique* (Livre premier – *Le développement de la production capitaliste*) (Trad. J. Roy). Paris: Éditions sociales.
- Meirieu, P. (1985). *L'école mode d'emploi. Des «méthodes actives» à la pédagogie différenciée*. Paris: ESF.
- Meirieu, P. (1986). Vers une didactique différenciée. *Le Binet Simon. Bulletin de la Société Alfred Binet & Théodore Simon*, 86(606), 30-57.
- Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*. Paris: ESF.
- Mellouki, M. et Tardif, M. (1995). *Recherche, débats et discours sur la formation des enseignants au Québec: un bilan sélectif des travaux universitaires publiés depuis 1980*. Québec: Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval (Les Cahiers du LABRAPS n° 17).
- Messer-Davidow, E., Shumway, D. R. et Sylvan, D. J. (1993). *Knowledges: Historical and critical Studies in disciplinarity*. Charlottesville, VI: University Press of Virginia.
- Mialaret, G. (Ed.). (1979). *Vocabulaire de l'éducation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Morf, A. (1972). La formation des connaissances et la théorie didactique. *Dialectica*, 26(2), 103-114.
- Morf, A. (1994). Une épistémologie pour la didactique: spéculations autour d'un aménagement conceptuel. *Revue des sciences de l'éducation*, XX(1), 29-40.
- Morf, A., Grize, J.-B. et Pauli, L. (1969). Vers une pédagogie scientifique. *Dialectica*, 23(1), 24-31.
- Morin, E. (1977). *La méthode* (Tome 1 – *La nature de la nature*). Paris: Seuil.
- Morin, L. et Brunet, L. (1992). *Philosophie de l'éducation* (Tome 1 – *Les sciences de l'éducation*). Sainte-Foy/Bruxelles: Presses de l'Université Laval/De Boeck-Wesmael.
- Moscovici, S. (1970). Préface. In D. Jodelet, J. Viet et P. Besnard (Ed.), *La psychologie sociale, une discipline en mouvement* (p. 9-64). Paris-La Haye: Maloine/Mouton.
- Neto Sales Oliveira, M. R. (1996). Tendências investigativas em didática. In L. Scheibe (Ed.), *Formação e profissionalização do educador* (vol. II, p. 17-26). Florianópolis: Universidade federal de Santa Catarina/Universidade do Estado de Santa Catarina.
- Not, L. (1979). *Les pédagogies de la connaissance*. Toulouse: Privat.
- Pastiaux-Thiriart, G. (1990). *Recherches en didactique des textes et documents: Belgique – France – Québec – Suisse, 1970-1984*. Paris: Institut national de recherche pédagogique.
- Pastré, P. (1992). Requalification des ouvriers spécialisés et didactique professionnelle. *Éducation permanente*, 111, 33-54.
- Pastré, P. (1999). L'ingénierie didactique professionnelle. In P. Carré et P. Caspar (Ed.), *Traité des sciences et techniques de la formation* (p. 403-417). Paris: Dunod.
- Pastré, P. (à paraître). Que devient la didactisation dans une pédagogie des situations professionnelles? In Y. Lenoir et M.-H. Bouillier-Oudot (Ed.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation de professionnels. Une variété de situations, une variété de conceptions, une variété de propositions*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- Petit, A. (1982). *Production de l'école – Production de la société. Analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident*. Genève: Droz.
- Piaget, J. (1967). Les courants de l'épistémologie scientifique contemporaine. In J. Piaget (Ed.), *Logique et connaissance scientifique* (p. 1225-1271). Paris: Gallimard.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. et Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New



- York, NY: Peter Lang.
- Popkewitz, T. S. (1987). *The formation of school subjects. The struggle for creating an american institution*. Philadelphia, PA: The Falmer Press.
- Popkewitz, T. S. (1998). Dewey, Vygotsky, and the social administration of the individual: Constructivist pedagogy as systems of ideas in historical spaces. *American Educational Research Journal*, 35(4), 535-570.
- Porcher, L. (1985). Sur la diversité des terrains didactiques. *Les amis de Sèvres*, 119, 35-40.
- Portugais, J. et Brun, J. (à paraître). La rupture entre didactique et psychopédagogie des mathématiques: une perspective historique. In Y. Lenoir, F. Legault et C. Lessard (Ed.), *L'articulation didactique-pédagogie, enjeu de formation à l'enseignement?* Québec: Presses de l'Université Laval.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Raisky, C. (1993). Problème du sens des savoirs professionnels, préalable à une didactique. In P. Jonnaert et Y. Lenoir (Ed.), *Sens des didactiques et didactique du sens* (p. 101-121). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Raisky, C. (1996). Doit-on en finir avec la transposition didactique? Essai de contribution à une théorie didactique. In C. Raisky et M. Caillot (Ed.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs* (p. 37-59). Bruxelles: De Boeck Université.
- Raisky, C. et Loncle, J.-C. (1993). Didactiser des savoirs professionnels: l'exemple des formations agronomiques. In P. Jonnaert et Y. Lenoir (Ed.), *Sens des didactiques et didactique du sens* (p. 339-366). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Richardson, V. (1994). Conducting research on practice. *Educational Researcher*, 23(5), 5-10.
- Romian, H. (1990). Des recherches-action en didactique du français pour la formation des maîtres. *Recherche et formation*, 7, 47-57.
- Ropé, F. (1989). Didactiques spécifiques, didactique générale et sciences de l'éducation. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 2, 5-21.
- Ropé, F. (1990). *Enseigner le français. Didactique de la langue maternelle*. Paris: Éditions universitaires.
- Ropé, F. (1991). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle. Tendances générales: Belgique – France – Québec – Suisse, 1970-1984*. Paris: Institut national de recherche pédagogique.
- Sachot, M. (1993). La notion de «discipline scolaire»: éléments de constitution. In J.-P. Clément, M. Herr et P. Boyer (Ed.), *L'identité de l'éducation physique scolaire au XXe siècle: entre l'école et le sport* (p. 127-147). Clermont-Ferrand: Éditions AFRAPS.
- Sachot, M. (1994). *Essai de typologie des disciplines*. Communication à la Biennale de l'éducation et de la formation, 9-12 avril, La Sorbonne, Paris.
- Sachot, M. (1996). De la proclamation scripturaire au cours magistral: histoire d'un modèle archétypal. In C. Raisky et M. Caillot (Ed.), *Le didactique au-delà des didactiques. Débats autour de concepts fédérateurs* (p. 193-222). Bruxelles: De Boeck Université.
- Sachot, M. (1997). La dimension historique dans l'approche didactique. *Cahiers de la recherche en éducation*, 4(2), 1-19.
- Sachot, M. (1999). *Une discipline d'enseignement: un singulier pluriel. Essai de déconstruction historique*. Sherbrooke: Faculté d'éducation, Laboratoire de recherche interdisciplinaire en didactique des disciplines (Documents du GRIFE n° 1).
- Samurçay, R. et Pastré, P. (1995). La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences. *Éducation permanente*, 123, 13-31.
- Samurçay, R. et Rogalski, J. (1992). Formation aux activités de gestion d'environnements dynamiques: concepts et méthodes. *Éducation permanente*, 111, 227-242.
- Schneuwly, B. (1990). Didaktik/Didactiques. *Éducation et recherche*, 12(3), 213-220.
- Servier, J. (1967). *Histoire de l'utopie*. Paris: Gallimard.

- Sikula, J. (1996). *Handbook of research on teacher education*. New York, NY: Macmillan.
- Simard, C. (1993). Prolégomènes à la didactique. *Revue de l'ACLA*, 15(1), 59-73.
- Simard, C. (1997). *Éléments de didactique du français langue première*. Saint-Laurent: ERPI.
- Stichweh, R. (1991). *Études sur la genèse du système scientifique moderne* (Trad. F. Blaise). Lille: Presses universitaires de Lille.
- Tiles, M. et J. (1998). Idols of the cave. In L. M. Alcoff (Ed.), *Epistémology: The big questions* (p. 411-439). Oxford: Blackwell.
- Tochon, F. (1990). *Didactique du français. De la planification à ses organisateurs cognitifs*. Paris: ESF.
- Trumbull, D. et Johnston Slack, M. (1991). Learning to ask, listen, and analyse: using structured interviewing assignments to develop reflexion in preservice science teachers. *International Journal of Science Education*, 13(2), 129-142.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal-Bruxelles: Presses de l'Université de Montréal/Éditions De Boeck Université.
- Van Haecht, A. (1990). *L'école à l'épreuve de la sociologie. Questions à la sociologie de l'éducation*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- Vergnaud, G. (1983). Contenus des enseignements et didactiques des disciplines (rapport de la Commission n° 1). In R. Carraz (Ed.), *Recherche en éducation et en socialisation de l'enfant*. (Rapport de mission au ministre de l'Industrie et de la Recherche, p. 83-151.) Paris: La Documentation française.
- Vergnaud, G. (Ed.). (1994). *Apprentissages et didactiques, où en est-on?* Paris: Hachette Éducation.
- Vergnioux, A. (1991). *Pédagogie et théorie de la connaissance. Platon contre Piaget?* Berne: Peter Lang.
- von Glasersfeld, E. et Steffe, L. P. (1991). Conceptual models in educational research and practice. *The Journal of Educational Thought*, 25(2), 91-103.
- Wallin, E. (1988). Notes on didactics as a field of research. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 32(1), 1-7.
- Westbury, I., Doyle, W. et Künzli, R. (1994). *The german didactic tradition: Implications for pedagogical research*. (Final report to the Spencer Foundation). Urbana, IL: University of Illinois at Urbana-Champaign, College of education.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J. et Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130-178.
- Wittrock, M. C. (1986). *Handbook of research on teaching*. New York, NY: Macmillan.
- Young, M. F. D. (1971). An approach to the study of curricula as socially organized knowledge. In M. F. D. Young (Ed.), *Knowledge and control. New directions for the sociology of education* (19-46). London: Collier Macmillan.
- Young, M. F. D. (1976). The schooling of science. In G. Whitty et M. F. D. Young (Ed.), *Explorations in the politics of knowledge* (p. 47-61). Chester: Cheshire Typesetters Ltd.
- Zeichner, K. et Gore, J. (1990). Teacher socialization. In R. W. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (p. 329-348). New York, NY: Macmillan.

## **Forschung im Bereich der Didaktik: Anmerkungen zur Art der Forschung sowie zu deren Relevanz und Grenzen für die Lehrerbildung**

### **Zusammenfassung**

Der Artikel hebt zunächst einige Merkmale der fachdidaktischen Forschung hervor: deren dialektische erkenntnistheoretische Orientierung, deren Fokussierung auf die Spezifitäten des jeweiligen Faches sowie den Einbezug der kognitiven Prozesse in einer konstruktivistischen Perspektive. Diese Merkmale tragen Keime potentiellen Abdriftens von der Zentrierung auf die Lehrerbildung in sich. Der Autor erinnert anschliessend an unterschiedliche Zugänge zur Didaktik und streicht drei Forschungskonzeptionen heraus: Didaktik als Methode, als wissenschaftliche Disziplin und als Praxis. Zum Schluss wirft er einige Probleme auf, mit denen die didaktische Forschung konfrontiert ist: dasjenige der Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung, dasjenige der Vernachlässigung der sozialen und historischen Perspektive, in welche das Wissen eingebettet ist, dasjenige der Evaluation der dialektischen Perspektive und der Tendenz, Wissen zu verdinglichen, sowie, letztlich, dasjenige der Rolle des Lernenden im didaktischen Dreieck.

## **La ricerca nella didattica: qualche osservazione sui tipi di ricerca, la loro pertinenza e i loro limiti per la formazione all'insegnamento**

### **Riassunto**

L'articolo mette dapprima in evidenza taluni apporti della ricerca nella didattica delle discipline: gli orientamenti epistemologici di carattere dialettico in origine; l'attenzione dedicata alla specificità delle discipline; la presa in considerazione dei processi cognitivi in un'ottica costruttivista. Questi stessi apporti tuttavia portano in sé il germe di potenziali derive. Con riferimento ai differenti approcci didattici, l'autore mette poi in evidenza tre concezioni della ricerca che affrontano l'oggetto didattico in quanto metodo, disciplina scientifica e pratica. Infine solleva alcuni problemi con i quali è confrontata la ricerca didattica: quello dell'articolazione tra teoria e pratica nella formazione all'insegnamento; quello della negligenza del quadro storico e sociale del sapere; quello della valutazione della prospettiva dialettica e della reificazione del sapere e, infine, quello della funzione del soggetto nella relazione didattica.

## Research in didactics: some remarks about the type of research, its relevance and its limits for teacher education

### Summary

The article highlights the contributions made by research in the didactics of disciplines: its original dialectical epistemological orientations; the focus placed upon the specificity of each discipline; the consideration of cognitive processes in a constructivist perspective. However these contributions carry within themselves germs of potential drifts. Recalling the existence of different approaches to didactics, the author then underlines three different conceptions of research in the field: didactics as method, as scientific discipline and as praxis. Finally the author considers various problems confronting research in didactics: the articulation of theory and practice in teacher education; the neglect of the social and historical perspectives within which knowledge is embedded; the evaluation of the dialectical perspective and of the tendency to reify knowledge and, finally, the function of the learner in the didactic (teacher-content) relation.