

Origines, malentendus et spécificités de la didactique

Michel Develay

Dans quelles circonstances et pourquoi la didactique est-elle apparue comme un savoir nécessaire en éducation et dans l'enseignement ? Ses problématiques sont-elles réellement neuves, ses théories de référence fécondes ? Comment se situe-t-elle au regard de savoirs proches — la pédagogie entre autres ? Autant de questions qui conduisent à interroger « les prétentions de ce savoir qui monte à se prendre pour la pédagogie » et qui correspond aujourd'hui à un bouquet de malentendus, voire de contradictions. Après avoir examiné ces dernières, il est proposé que la didactique ne soit pas seulement une méthodologie pour permettre d'enseigner avec le maximum de succès un contenu de programme scolaire. Le projet didactique est spécifié comme devant permettre de comprendre le rapport au savoir de l'élève à partir de questionnements anthropologiques, épistémologiques et éthiques.

Dans quelles circonstances et pourquoi la didactique est-elle apparue comme un savoir nécessaire en éducation et dans l'enseignement ? Ses problématiques sont-elles réellement neuves, ses théories de référence fécondes ? Comment se situe-t-elle au regard de savoirs proches — la pédagogie entre autres ? Finalement qu'est-ce qui constitue la particularité du point de vue didactique ? Autant de questions auxquelles nous allons chercher des réponses afin d'examiner « les prétentions de ce savoir qui monte, à se prendre pour la pédagogie ».

Tentons d'expliquer les conditions d'émergence de la didactique afin d'examiner si historiquement

le projet didactique a correspondu à un consensus partagé par une communauté ou à un faisceau d'opportunités. Montrons alors que la didactique correspond aujourd'hui à un bouquet de malentendus, voire de contradictions. Et reprécisons la spécificité du point de vue didactique pour en suggérer le caractère propre, encore peu exploré.

DES ORIGINES DE LA DIDACTIQUE

La trajectoire de son exploration, c'est ce que l'on découvre en se retournant, et non en regardant

dant devant soi puisque rien n'est encore défriché. Aussi, en proposant après coup une explication construite de ce qui sur l'instant n'a été qu'un entrelacs de contingences, avons-nous le sentiment de simplifier, d'exposer trop rapidement ce qui aurait mérité sans doute une étude plus fouillée, à la manière d'une ethnologie de la connaissance. La légitimité pour témoigner des circonstances d'apparition des didactiques des disciplines, nous paraît liée non pas à une quelconque objectivité attestée par une démarche éprouvée, mais par notre participation active à ce mouvement, notamment au sein des équipes de didactique des sciences de l'INRP.

Nous adopterons successivement deux points de vue pour analyser les conditions d'émergence de la didactique. Le premier, le point de vue institutionnel dira ce qu'un corps d'idées doit à des structures et des personnes ; l'émergence de la didactique nous paraît avoir dépendu fortement d'organismes tels que les IREM, l'INRP, les Ecoles normales et leurs formateurs respectifs. Le second point de vue sera spéculatif qui tentera de dégager quelques fondements de doctrines qui préexistaient à la didactique et dont cette dernière a été emprunteuse ; la didactique nous paraît en effet pouvoir être située dans la mouvance des activités d'éveil et des emprunts à la pensée bachelardienne et piagétienne.

Le champ institutionnel d'émergence de la didactique

En réaction aux approches des questions d'éducation en termes de relation telles que les fécondent les départements de sciences de l'éducation à partir des années 1970, un mouvement issu de structures à découpage disciplinaires appartenant à deux lieux institutionnels essentiellement — les IREM et l'INRP — met l'accent sur les questions d'appropriation de contenus par les élèves. À l'élève bio-psycho-social des travaux des pédagogues se substitue l'élève épistémique. Les universitaires qui travaillent dans les IREM notamment tiennent souvent en défiance le savoir des sciences sociales et humaines et se sentent peu à l'aise pour fréquenter des explications psychosociologiques ou psychanalytiques. Ces universitaires, dont la formation d'origine est celle de leur discipline d'appartenance, ayant eu peu de contact avec les sciences humaines et sociales, mais manifestant fréquemment le souci de démo-

cratisation des savoirs construiront des concepts didactiques sans toujours s'assurer si leurs propositions ne préexistent pas dans le champ des sciences de l'éducation. La notion de contrat didactique en constitue un exemple. On peut postuler que 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.

La transformation des écoles normales avec la suppression des classes de baccalauréat va conduire au développement de réflexions et de recherches-action en liaison avec les IREM et l'INRP. Il ne s'agit plus seulement d'enseigner des contenus de savoirs académiques, mais de se centrer sur les conditions de leur appropriation par les élèves. Les formateurs seront à la recherche d'une identité professionnelle nouvelle dont la didactique constituera le noyau dur. La didactique s'est ainsi construite à l'interface entre des questions pratiques de gestion de classe et des questions plus théoriques, correspondant à une demande d'explicitation des modes d'apprentissage et d'enseignement. L'émergence de la didactique est corrélative au développement de la formation.

De surcroît la didactique des disciplines a facilité pour un certain nombre d'universitaires dans un premier temps, et pour divers formateurs dans un second temps, une voie de promotion au sein de l'université. Un nombre non négligeable d'universitaires a, par la didactique, obtenu une promotion qui apparaissait difficile en dehors d'elle car leur reconnaissance n'était pas assurée dans leur discipline d'origine. De même pour divers formateurs dans les centres de formation, la didactique a constitué une voie d'accès à l'université. On notera que certains de ces universitaires, méfiants à l'origine à l'égard du savoir des sciences de l'éducation sont devenus universitaires dans la 70^e section du CNU. Ainsi ont-ils dû parfois opérer un grand écart entre un discours à l'origine excluant une didactique générale, considérée trop proche de la pédagogie vis-à-vis de laquelle ils cherchaient à se mettre à distance, et des positions maintenant plus nuancées, puisque leurs propres accompagnements de thésards s'opèrent dans d'autres champs de référence que celui de leur discipline d'origine. La didactique correspond à l'introduction, dans le champ universitaire de la 70^e section des sciences de l'édu-

cation, de nouvelles approches. Il y sera question d'enseignement et de postes en didactique des mathématiques, en didactique des sciences, en didactique de l'histoire ou de la géographie, en didactique de l'EPS entre autres.

Les circonstances institutionnelles de l'émergence des didactiques des disciplines nous permettent de postuler que ces dernières correspondent à une naissance pas forcément espérée de la part des tenants de la pédagogie alors présents dans les départements des sciences de l'éducation. La mère (la pédagogie) a mis au monde une fille (la didactique) sans en revendiquer la maternité, et la fille ne semble pas être fière de sa mère. Didactique-pédagogie : une filiation non assumée.

Le champ spéculatif d'émergence de la didactique

La didactique, dans les années 1970, naît dans la mouvance des activités d'éveil au niveau de l'enseignement primaire.

Des références d'auteurs reconnus sont recherchées en vue de fonder des démarches pédagogiques actives. Deux noms émergent : Gaston Bachelard et Jean Piaget. Le premier sera abondamment utilisé pour expliquer l'intérêt à considérer les représentations des élèves dans certaines didactiques (en sciences notamment). Il s'agit de fonder l'accès à la rationalité sur les dimensions non rationnelles qui structurent toute pensée. À partir de là, la notion d'obstacle épistémologique (1) et l'épistémologie scolaire s'insinuent dans les réflexions didactiques, même si le terme n'est pas encore utilisé. Jean Piaget (2), lui, sera la référence psychologique. Ses propos relatifs à la valeur de l'expérience, de l'échange, le prolongement de ses pensées avec la notion de conflit socio-cognitif installeront l'idée que la connaissance dérive de l'activité de l'élève et de l'échange. Paradoxalement, la référence à Piaget conduira les didacticiens à ne pas intégrer la réflexion éthique, le point de vue de cet auteur sur le développement de l'intelligence, ouvert à la communication, à l'expression, au conflit, au débat d'idées permettant, en un raccourci saisissant, une impasse sur la réflexion éthique que de nombreux didacticiens feignent d'oublier fréquemment, ne conceptualisant pas des processus d'éducation, mais d'enseignement. La pédagogie, aux contours théoriques jus-

qu'alors mal précisés, marque le pas devant la place accordée en didactique à la psychologie génétique et à l'épistémologie. La didactique permet d'introduire de la positivité dans les savoirs qu'elle convoque.

Le second courant d'idées qui nous paraît avoir exercé de l'influence sur la didactique est à rechercher dans la confluence des emprunts à la psychologie sociale et à la psychologie cognitive.

Dans certaines didactiques d'abord comme la didactique des sciences, de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques, et avec quelques années d'écart en didactique du français, la notion de représentation ou conception constitue une notion centrale appréhendée à la fois comme un obstacle et un point d'appui pour les acquisitions des élèves. Ainsi regardera-t-on dans le domaine de la psychologie sociale à laquelle elle emprunte ce qui peut en éclairer les fondements et l'usage. Un peu rapidement, représentation sociale (caractéristique donc d'un groupe donné) et représentation cognitive individuelle seront confondues.

Dans d'autres didactiques comme celles des mathématiques, la notion de représentation ne fut pas première, et l'accent fut mis d'abord sur les notions de transposition didactique et de contrat didactique et sur les processus d'apprentissage des élèves de diverses notions (cf. le travail de Gérard Vergnaud relatif à la soustraction (3)). On regarda alors davantage du côté de la psychologie cognitive naissante, et les travaux des cognitivistes de la première génération constituèrent autant de nouvelles références. Des auteurs comme Jean-François Richard (4), mais aussi Gérard Vergnaud notamment ont contribué à cet élargissement des bases théoriques de la didactique du côté d'un savoir largement modélisé qui convient sans doute bien aux disciplines formelles.

Il faut au passage reconnaître un statut particulier à deux auteurs en didactique des mathématiques qui ont largement contribué à asseoir ce domaine au plan théorique dans toutes les disciplines. Il s'agit de Guy Brousseau (5) avec la notion de contrat didactique (1979) et d'Yves Chevallard (6) avec la notion de transposition didactique (1980). Ces notions ont été reprises par d'autres auteurs depuis, mais il y a là deux apports d'importance qui ont largement irrigué d'autres didactiques disciplinaires. Avec la notion

de contrat didactique, l'accent est mis sur « la relation qui détermine — explicitement pour une petite part, mais surtout implicitement — ce que chaque partenaire, l'enseignant et l'enseigné, a la responsabilité de gérer et dont il sera d'une manière ou d'une autre responsable devant l'autre. Ce système d'obligations réciproques ressemble à un contrat. Ce qui nous intéresse ici est le contrat didactique, c'est-à-dire la part de ce contrat qui est spécifique du contenu : la connaissance mathématique visée ». Cette intention ne nous paraît pas avoir donné naissance à de nombreux travaux, tant il est davantage fait référence dans la plupart des exemples décrits à la notion de contrat pédagogique dont parle Janine Filloux (7) en 1974. Cet auteur, avec comme outil la psychanalyse, éclaire la mise en place d'un contrat de position ordonné par l'institution du savoir dans la relation pédagogique. Elle montre qu'il existe une dynamique inconsciente de la relation pédagogique qui se fonde sur un imaginaire mythique et idéologique partagé par l'enseignant et l'enseigné. Ainsi, avec la notion de contrat didactique on suppose que la spécificité d'un contenu de savoir (et non la méthode pédagogique mise en oeuvre) détermine une nature particulière des attentes réciproques de l'enseignant et de l'enseigné, et par là même on situe les problématiques d'enseignement au cœur de la réflexion didactique qui postule que la spécificité d'un contenu détermine la spécificité d'un apprentissage. Malheureusement cette hypothèse est souvent convoquée, mais peu fréquemment illustrée, comme si la réflexion didactique ne parvenait pas à satisfaire ses intentions, laissant le pas à la réflexion pédagogique.

La notion de transposition didactique est empruntée par Yves Chevallard au sociologue Michel Verret (8) pour expliquer les processus de passage d'un savoir savant à un savoir enseigné. Il en appelle ainsi à la vigilance épistémologique entre les savoirs enseignés et les savoirs académiques afin que ces derniers n'apparaissent pas comme des dégradations des premiers. Jean-Louis Martinand (9), avec d'autres, a discuté cette position pour montrer que, dans certaines disciplines, il convenait de réintégrer la question des pratiques sociales. Le concept de transposition didactique, d'essence sociologique, apparaît comme un concept caractéristique de la didactique. Illustration s'il en était besoin que cette discipline, d'une part, est une grande emprunteuse de concepts issus d'autres territoires et

dont il convient de vérifier les altérations conséquences de leur nomadisme, et d'autre part, que la didactique est avide de concepts tout court, peut-être pour rechercher une légitimité dans des idées apparemment neuves.

L'émergence des didactiques des disciplines s'accompagne de l'introduction de savoirs positifs, reconnus comme porteurs d'espérance vis-à-vis de la question de la cognition. La didactique apparaît comme une fille moderne au regard de la pédagogie, mère davantage traditionnelle. Didactique-pédagogie : un conflit de références spéculatives. Un conflit de générations ?

LA DIDACTIQUE AUJOURD'HUI : UN FAISCEAU DE MALENTENDUS

Le projet didactique s'est décliné au départ dans les différentes disciplines scolaires, si bien que chacune d'elles a de manière autonome développé ses propres concepts. La didactique des mathématiques n'est pas la discipline des sciences, etc. parce que ces deux disciplines sont différentes.

Dix ou vingt après, lorsqu'on opère un inventaire des travaux didactiques, qu'observe-t-on ?

On peut certes y déceler un consensus a minima : on y parle de situations d'apprentissage et d'enseignement renvoyant aux découpages disciplinaires universitaires. C'est pourquoi il y est toujours question de didacticiens du français, de l'histoire ou des mathématiques. Mais des divergences, des malentendus, des différences de posture et de positionnement existent à propos, notamment, des fonctions de la didactique, des objets qu'étudient les didacticiens, des découpages du champ d'investigation.

À propos d'abord des fonctions de la didactique

On peut s'interroger pour savoir si la didactique constitue un corps de savoirs qui se propose de décrire, de prescrire ou de suggérer des actions d'apprentissage-enseignement ? On découvre en effet trois attitudes à l'égard de la didactique :

D'abord l'attitude du didacticien universitaire qui met des mots sur des situations, souhaitant

rendre intelligibles des pratiques et qui ne souhaite pas faire des propositions d'actions au-delà de situations décontextualisées ne renvoyant pas à un environnement concret d'élèves précis dans un établissement donné, à un moment donné. Nous parlerons dans ce cas d'une didactique de l'élucidation. Et il arrive même que des psychologues expérimentalistes s'intitulent didacticiens des disciplines. Ce que nous regrettons, car aucune sensibilité de leur part n'existe à l'égard de l'épistémologie des savoirs.

Ensuite l'attitude du didacticien inspecteur qui recommande et même prescrit. Il s'agit de dire ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas faire. Nous parlerons dans ce cas d'une didactique de l'injonction. La didactique serait à interpréter en fonction de normes pas toujours explicitées, et qui ressortent d'un domaine autre que didactique.

Enfin l'attitude du didacticien formateur. Son projet est souvent d'éclairer par le discours du chercheur des pratiques nouvelles qu'il souhaiterait voir exister. Parfois le discours prend en compte les pratiques existantes et en propose une analyse critique. Je parlerai dans ce cas d'une didactique de la suggestion.

Évidemment entre ces trois fonctions de la didactique il existe des intermédiaires, et des mixtes. Par ailleurs ces trois attitudes ne renvoient pas nécessairement à des statuts institutionnels tels que le suggéreraient les vocables de formateur, d'inspecteur ou d'universitaire. Il existe des discours universitaires qui prescrivent et des discours d'inspecteurs qui visent à élucider. Il existe des discours de formateurs qui élucident ou prescrivent.

Une question subsiste : qu'attend-on de la didactique dans ses effets ? Quelle est la visée réelle du discours didactique ?

À propos des objets qu'étudient les didacticiens

Des divergences existent entre :

— des didacticiens qui considèrent qu'il n'est pas nécessaire de s'interroger sur l'épistémologie des contenus à enseigner pour proposer des situations d'apprentissage. Seules sont à considérer des théories généralement d'essence psychologique pour avancer des propositions didactiques. Cette didactique s'apparente à la

psychopédagogie. L'ouvrage de Hans Aebli « la didactique psychologique » en est une illustration, fondée sur la théorie piagétienne.

— des didacticiens qui considèrent qu'il n'est pas possible de suggérer de situations d'apprentissage sans avoir statué sur l'épistémologie du savoir en question. Ainsi on ne parlera pas d'enseignement de l'histoire ou de la biologie sans avoir au préalable précisé de quelle biologie ou de quelle histoire il s'agit. L'épistémologie des savoirs scolaires montre les décalages, les filiations, les reconstructions de savoirs universitaires, les emprunts à des pratiques sociales de référence, pour au terme d'une alchimie qui mêle réflexion axiologique, présupposés psychologiques, dépendance à l'air du temps et aux lobbies, parvenir à fixer des contenus à enseigner. Les notions de transposition didactique, de reconstruction didactique, les idées de paradigmes ou de matrices disciplinaires fondent, dans ce cas, une didactique non plus seulement psychologique.

Nous dessinons deux pôles, mais un gradient serait à installer entre ces extrêmes.

À propos des découpages du champ d'investigation

C'est lorsqu'on s'occupe de l'apprentissage de savoirs scolaires en situation réelle, dans un établissement scolaire, au contact d'enfants incarnés que la distinction entre didactique et pédagogie prend une signification.

Le didacticien considère que la spécificité des contenus est déterminante pour expliquer les réussites et les échecs. Par contre le pédagogue se centre sur les relations en classe entre élèves, entre élèves et enseignants, et se rend attentif aux relations de pouvoir, d'amour, de haine, de séduction, d'indifférence, identifiables au niveau conscient et inconscient. Dans le même temps son attention est tournée vers les valeurs qui s'échangent et se construisent dans ces relations. Le domaine de l'éthique communicationnelle est son second domaine de prédilection. Et comme le pédagogue est ne l'oublions pas un homme d'action, il construit dans cette centration sur l'autre, sur les autres et lui, des savoirs de la pratique, distincts des savoirs universitaires dont on lui a fait penser qu'ils suffisaient pour enseigner.

D'une phrase un peu rapide, nous concluons que la didactique est attentive en priorité à la relation des élèves au savoir et la pédagogie à la relation des élèves à la loi. Les deux caricatures de ces positionnements renverraient à un didacticien centré sur les savoirs (on oublierait la question du rapport au savoir) et à un pédagogue centré sur la relation (on oublierait la question du groupe, de l'instituant et de l'institué, la question du rapport à la loi).

Cette manière de voir peut être complétée :

Le rapport au savoir est aussi un rapport aux autres, car le savoir c'est la culture, et le rapport à la culture est le rapport à ce qui fait sens ou ne fait pas sens, à ce qui fait trop sens ou pas assez sens. Le rapport au savoir renvoie au rapport aux autres. Dans ces conditions le didacticien ne peut être inattentif à la réflexion du pédagogue centré sur la loi, sans risque d'un discours didactique désincarné des apprenants qui en bénéficient.

Pédagogie et didactique sont tricotées dans le quotidien et même se disposent à l'égard l'une de l'autre dans une boucle de récursivité.

On pourrait encore s'interroger à propos de la possibilité d'existence d'une didactique générale, qui ne perde pas de vue son désir d'une centration sur les contenus, et se rende attentive à découvrir dans différents champs disciplinaires quels concepts didactiques sont communs et en même temps quels concepts sont particuliers. Ce serait le propos d'une didactique générale, d'une didactique comparée, d'une interdidactique ou d'une transdidactique pour reprendre certains des vocables que nous avons précédemment rappelés.

Nous avons jusqu'alors surtout montré le caractère ambigu du champ de la didactique, les multiples divergences qui existent à son propos et qui constituent pour certains une couche de Ripolin sur le vieux vocable de pédagogie, et pour d'autres une nouvelle approche des phénomènes d'enseignement. Il nous faut maintenant suggérer à quel questionnement structurant pour la didactique nous avons songé en évoquant la question du rapport au savoir.

LA SPÉCIFICITÉ DU POINT DE VUE DIDACTIQUE

La didactique s'affirme comme questionnement nouveau par rapport au questionnement pédago-

gique, dès lors qu'elle considère que la particularité des savoirs enseignés détermine des modes d'apprentissage et des modalités d'enseignement particuliers. Ainsi est-il nécessaire de préciser en quoi consistent ces spécificités disciplinaires.

Et alors, quatre points de vue nous semblent pouvoir être convoqués, qui éclairent la question du rapport au savoir (10) dont nous avons dit qu'elle constituait la spécificité du didactique.

La psychanalyse peut nous aider à comprendre le rapport au savoir d'un élève particulier.

Cette discipline parle de rapport au savoir comme d'une relation d'objet. Le premier objet, expliquent les psychanalystes, qui permet au jeune enfant de se différencier du monde extérieur, est la mère dont le bébé à la naissance n'a qu'une image morcelée, le sein en constituant un élément fort. Ces objets, qui vont aider l'enfant à s'autonomiser par la pensée de son environnement et lui permettront de créer son moi, sont des personnes, des choses aussi, investies du désir de connaissance. Dès la naissance, la connaissance est donc la seule possibilité pour l'enfant d'exister car elle lui permet de se différencier en se mettant à distance de son environnement.

Parler de rapport au savoir comme d'une relation d'objet, c'est convenir que les objets de savoir enseignés à l'École doivent être investis de désir pour être appropriés. « Apprendre, c'est investir du désir dans un objet de savoir », écrit Freud. Accepter de savoir, c'est accepter de désirer savoir. La didactique doit avoir pour projet de s'intéresser à la question du désir dans l'apprentissage, et donc aux dimensions fantasmatiques qu'un savoir recèle pour un apprenant particulier.

La sociologie peut éclairer la question du rapport au savoir d'un élève par le lien identitaire qu'il vit avec ses groupes d'appartenance, notamment familiaux.

Le rapport au savoir de l'élève à l'École tire ses origines du rapport au savoir qu'il a vécu antérieurement, dans sa famille notamment. Or toutes les familles ne vivent pas avec le savoir un rapport identique. Il est des familles qui fuient le savoir, considéré par elles comme relevant d'une autre culture que la leur et qu'il convient d'éviter afin de conserver leur identité. Il est des familles qui cherchent à accaparer le savoir dans le but de se particulariser et de se distinguer d'autres milieux. Il est des familles qui cherchent seule-

ment à l'apprivoiser quand il leur est utile pour agir. Il est donc des familles qui consomment avec boulimie du savoir alors que d'autres en sont anorexiques et d'autres gourmets.

Aussi le rapport au savoir d'un enfant à l'École est nourri du rapport au savoir de ce dernier à la maison. Ainsi il arrive, par crainte de perdre son identité, que le savoir et ce qu'il représente soit rejeté. La didactique se doit de comprendre quel rapport au savoir comme rapport à la culture, un enfant vit à l'école, dans une discipline particulière.

L'épistémologie des savoirs scolaires, encore, qui constitue une réflexion sur les savoirs enseignés à l'École dans le but d'en expliciter les fondements, les méthodes, les conclusions permet à son tour d'approcher la question du rapport au savoir.

Les raisons pour lesquelles un même élève accroche plus à la biologie qu'à la géographie, à la grammaire davantage qu'à l'histoire tiennent ainsi à la nature particulière de ces savoirs. Une épistémologie des savoirs scolaires (11) doit préciser la nature du rapport à la vérité qui est à construire au sein d'une discipline donnée. Le rapport à la vérité en mathématiques (il n'existe rien d'autre que le juste ou le faux attesté par une démonstration) est distinct du rapport à la vérité en droit (puisqu'il existe une jurisprudence), différent du rapport au savoir en sciences (fondé sur l'expérimentation).

La dimension anthropologique du rapport au savoir, comme fondement premier de la didactique

Une anthropologie des savoirs scolaires conduirait à regarder quelles questions sont posées aujourd'hui par une discipline déterminée au regard de son projet initial et quelle vision de l'humain est ainsi dévoilée.

Revendiquer une approche anthropologique des savoirs de la biologie, nécessiterait entre autres, d'explicitier quel a été le projet de cette science initialement, quelles questions cette discipline abordé aujourd'hui, quelle vision de l'homme et

de l'humanité est ainsi en jeu. Livrons-nous à grands pas à cette exploration.

Le projet initial de la biologie est de comprendre la vie (l'unité) à travers l'étude des vivants (la diversité). Mais c'est chemin faisant retrouver quelques questionnements fondateurs relatifs aux vivants et au vivant. Comment peut-on créer de la vie avec de la mort ? N'existe-t-il pas un morceau de l'univers originel dans tout vivant ? Le vivant (au moins à un certain niveau d'évolution) produit de la pensée et donc amène à s'interroger au sujet du monisme et du dualisme. À oublier ces interrogations fondatrices, on n'enseigne plus que des savoirs et non pas la culture de ces savoirs.

Ainsi pourrait-on référer les savoirs savants actuels dans chacune des disciplines scolaires à des questions fortes que les hommes se sont posées sur eux-mêmes, les autres et le monde. Une approche anthropologique des savoirs scolaires devrait permettre aux élèves de considérer ces derniers comme des modes de réponse à ce questionnement lancinant, jamais définitivement réglé, du sens de l'existence. Encore faudrait-il que les didacticiens acceptent de considérer que la nature des savoirs constitue la variable centrale de leurs conditions d'appropriation par les apprenants.

EN CONCLUSION

Si la didactique n'est pas constituée seulement par un ensemble de propositions méthodologiques pour permettre d'enseigner avec le maximum de succès un contenu de programme scolaire, mais si le projet didactique est de comprendre le rapport au savoir de l'élève, et de fonder à partir de cette compréhension des propositions respectueuses du souci éthique, alors la didactique a encore d'importantes problématiques de recherche à suggérer. Parmi celles-ci, les questionnements anthropologiques, épistémologiques et éthiques.

Michel Develay
Université Lumière-Lyon 2

NOTES

- (1) Bachelard G., **La formation de l'esprit scientifique**, Paris : Vrin, 1938.
Bachelard G., **La philosophie du non**, Paris : Vrin, 1940.
Bachelard G., **Le rationalisme appliqué**, Paris : PUF, 1949.
- (2) Notamment :
Piaget J., Inhelder B., **La psychologie de l'enfant**, Paris : PUF, 1966.
Piaget J., **La prise de conscience**, Paris : PUF, 1974.
Piaget J., **Réussir et comprendre**, Paris : PUF, 1974.
- (3) Vergnaud G., Quelques problèmes de la didactique à propos d'un exemple : les structures additives. **Premier atelier international de recherche en didactique de la physique à Lalonde-Lès-Maures**, Paris : CNRS, 1983, p. 391-402.
- (4) Richard J.-F., **Les activités mentales**, Paris : Armand Colin, 1990.
- (5) Brousseau G., **Le rôle central du contrat didactique dans l'analyse et la construction des situations d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques, 3^e école de didactique des mathématiques**, Ollivet, 1984.
- (6) Chevallard Y., **La transposition didactique**, Grenoble, La pensée sauvage, 1^{re} édition, 1995.
- (7) Filloux J., **Du contrat pédagogique**, Paris : Dunod, 1974.
- (8) Verret M., **Le temps des études**, Paris : Honoré Champion, 1975.
- (9) Martinand J.-L., **Connaître et transformer la matière**, Berne, Peter Lang, 1986.
- (10) Cf. notamment à ce propos :
Charlot B., **Du rapport au savoir**, Éléments pour une théorie, Paris ; Anthropos, 1997.
Beillerot J., Blanchard-Laville C., Bouillet A., Mosconi N., **Savoir et rapport au savoir**, Paris : édit. universitaires, 1989.
Develay M., **Donner du sens à l'école**, Paris : ESF, 1976.
- (11) Develay M. (sous la dir.), **Savoirs scolaires et didactiques des disciplines**, Paris : ESF, 1995.