

# Du « tout » didactique au « plus » didactique

Jean-Pierre Astolfi

---

*La relation entre les didactiques et la pédagogie ne relève pas d'une délimitation de territoires mais d'une différenciation de postures. Il n'y a sans doute pas de didactique « pure », indépendante de partis pris pédagogiques. Cependant le « moment didactique », centré sur la recherche et qui suppose une forte délimitation d'objet, se distingue du « moment pédagogique », plus centré sur l'action et multidimensionnel. Ce « réductionnisme » didactique fait mieux saisir certains aspects des processus d'enseignement et d'apprentissage, mais cet effort d'élucidation doit contribuer à mieux servir la pédagogie et non à la disqualifier.*

---

Depuis que le champ des didactiques s'est structuré comme tel, les rapports que celles-ci entretiennent avec la pédagogie sont rarement sereins. On oscille souvent de la survalorisation à la dénégation, de telle sorte que chacun est généralement prié de choisir son camp. Or, si l'on veut bien y regarder de près, leurs relations ne relèvent pas d'une délimitation des territoires. Bien des pédagogues se hérissent face à ces nouveaux venus qui les bousculent et les traitent de haut, qui jugent leur approche obsolète, peu scientifique et souvent trop idéologiquement chargée. Ils reconnaissent, dans ce dont traitent les didactiques, des questions anciennes de l'histoire de la pédagogie. Jean Houssaye peut ainsi, à juste titre, refuser qu'on cantonne la pédagogie du côté de la relation maître-élèves, quand la

didactique se soucierait (enfin !) des savoirs (Bertrand & Houssaye, 1995). Si des arguments peuvent être trouvés en ce sens dans l'histoire récente de l'éducation, il est vrai que la réflexion sur les contenus est un souci récurrent, et nullement l'apanage exclusif des didacticiens. Sans remonter plus loin, le livre classique de Louis Not, *Les pédagogies de la connaissance* (1979), montrait bien que toutes les pédagogies, y compris celles qui se sont construites en apparence contre la référence première aux savoirs, s'établissent au moins implicitement dans un certain rapport avec eux. Même quand c'est « en creux », comme pour les pédagogies non directives, la question des contenus est toujours là. C'est même la contrainte scolaire du savoir, disait Janine Filloux, qui fonde le contrat pédagogique,

puisque'il faut bien substituer à la *loi tragique* de l'aliénation partielle de celui qui concède obéissance et respect à qui lui promet des biens, une *loi humaine*, voilant la « fêrûle » du savoir derrière une « alliance pédagogique » secondairement naturalisée (Filloux, 1974). Sans doute la didactique a-t-elle conduit à d'intéressants développements contemporains, mais il lui faudrait admettre son inscription dans une lignée et reconnaître ses précurseurs.

## CONTRE LE « TOUT » DIDACTIQUE

Pour leur part, les didacticiens vivent volontiers leur entreprise comme relevant d'un souci scientifique qui se démarque des approximations pédagogiques et cherche à introduire plus de rigueur, quand ce n'est pas une « reproductibilité » des situations d'enseignement. Mais cela aussi est une vieille affaire et je garde le souvenir d'une belle intervention de Daniel Hameline à Valence (1994), expliquant devant un parterre fourni en didacticiens qu'au début de ce siècle Édouard Claparède critiquait déjà ceux qui, à la suite d'Herbart, développaient des systèmes pédagogiques sophistiqués sans base suffisamment solide, et appelait de ses vœux l'instauration de nouveaux fondements scientifiques. Hameline ajoutait malicieusement que ce qui reste aujourd'hui de l'œuvre de Claparède n'est pas précisément sa scientificité... et il appelait ainsi à la modestie ceux qui, au tournant du siècle suivant, sont tentés de réitérer l'opération. Gare à la postérité !

Certains didacticiens, tel Yves Chevallard, tiennent en effet un point de vue radical et s'arrogent le droit de constituer un champ nouveau, niant ou simplement négligeant le préalable existant. Il y a à cela de solides raisons épistémologiques et l'auteur parle joliment de « *voyou du concept* » et de « *barbare de la méthode* » pour dire le droit de tout chercheur à installer un paradigme nouveau, en empruntant ce que bon lui semble, sans avoir à s'en justifier, et ce, sans espoir de retour... Seule comptera l'heuristique nouvelle permise par l'opération de provignement (Chevallard, 1987). Paul Feyerabend ne renierait pas pareille approche et pourtant, à y regarder de plus près, on décèle vite des points de vue pédagogiques au cœur même de l'entreprise didac-

tique. La place manque pour développer par exemple comment la « théorie des situations » de Guy Brousseau relève bel et bien (aussi) d'un parti pris pédagogique, tout à fait respectable et pertinent même qui ne s'affiche pas comme tel. Censée s'appuyer sur les contenus mathématiques spécifiques de l'école primaire, la théorie les dépasse en fait largement et se présente comme une réponse plus générique aux « paradoxes de l'apprentissage » pointés par l'auteur (Brousseau, 1986). On ne voit guère, par exemple, en quoi les *effets Topaze* et *Jourdain* seraient spécifiques de ces contenus-là, alors qu'ils définissent beaucoup plus largement les caractéristiques de l'épistémologie scolaire dominante. Fondée notamment sur le concept de dévolution, la théorie des situations rejoint à bien des égards la « ruse » de Jean-Jacques Rousseau prêchant dans *L'Émile* l'art difficile de « *tout faire en ne faisant rien* », invitant le maître à disposer autour de l'enfant les leçons qu'il veut lui donner sans que celui-ci pense en recevoir aucune ! De Rousseau à Brousseau, il n'y aurait ainsi pédagogiquement qu'un pas...

## DU PÉDAGOGIQUE DANS LE DIDACTIQUE

Mais il y a plus. En effet, à « didactique constante », les positions pédagogiques de Brousseau et de Chevallard par exemple — pour ne pas dire les valeurs de l'éducation dont ils sont porteurs — ne se confondent nullement, et c'est d'ailleurs légitime et sain à condition d'en débattre. Les avatars du concept de *contrat didactique* nous fournirent un appui pour préciser ce point. Celui-ci s'installe en effet sans crier gare sur le terrain déjà fourni de la question délicate du contrat en éducation (Gautherin, 1987), et il agglomère des dimensions contrastées qui ne s'ajustent pas si aisément. Brousseau fait, lui, du contrat l'un des leviers essentiels sur lequel peut s'appuyer le maître pour « *faire avancer la connaissance sous le masque* ». Il l'érige en moteur du processus didactique, par le jeu de ruptures successives et calculées, allant jusqu'à écrire que « *le concept théorique en didactique n'est pas le contrat (le bon, le mauvais, le vrai ou le faux contrat) mais le processus de recherche d'un contrat hypothétique* » (Brousseau, *ibid.*). On reconnaît là le génie inventif de l'auteur, son engagement constructiviste et son souci, dès le Primaire, de faire accéder les élèves

à un « *savoir vivant, fonctionnel et opératoire* », selon la formule de Gérard Vergnaud. Toute autre paraît être la position pédagogique de Chevallard, telle du moins qu'on peut tenter de l'inférer à partir de ses nombreux textes. Lui affirme bien plus fort, même si Brousseau ne le nie pas, que le contrat surdétermine la relation et la négociation didactiques, et qu'il s'impose autant au professeur qu'aux élèves. Mais comment comprendre alors que le contrat puisse ainsi *peser sur* le maître, et qu'en même temps celui-ci soit invité à *en jouer* ? C'est que cet auteur insiste bien plus que d'autres sur le « *texte du savoir* », ce qui laisse percer l'adhésion à un modèle pédagogique sans doute plus normatif, si ce n'est plus rigide. Dans maints écrits, il s'en prend d'ailleurs aux illusions des innovateurs, auxquels est concédée la générosité mais dont est soulignée la naïveté. Brousseau est lui plus enclin à mesurer la chance des innovations, même quand il incite à ne pas en projeter trop vite les intentions en résultats.

De tels positionnements différentiels sont tout à fait légitimes, et ma visée n'est nullement dénonciatrice, même si je ne fais pas mystère de mes inclinations personnelles. Simplement, mieux vaudrait suivre l'appel de Gérard Fourez en faveur d'une explicitation des valeurs cachées dans tout enseignement, fût-il scientifique, et de la nécessité pour chacun de les assumer comme telles (Fourez, 1985). À défaut, on masque les positionnements à l'ombre d'une « science didactique », ce qui assure mieux leur légitimation sociale mais relève d'un processus *idéologique* (Canguilhem, 1977). Une bannière prestigieuse contribue à rendre invisibles les idéologies qui n'aiment guère être désignées et propèrent à l'état naturalisé. Revenant au concept de contrat didactique, je dirai alors, pour conclure ce point, que la coexistence de différentes versions, et surtout la résistance du milieu aux efforts de clarification quand il s'en trouve, possède sa fonction. C'est le cas du refus de prise en compte de la distinction pourtant utile, proposée par Nicolas Balacheff (1988), entre *contrat didactique* et *coutume didactique*. On peut avancer que la conservation du « flou » évite que des débats pédagogiques ne surgissent au cœur même du didactique, permettant par là à chacun de traduire les avancées du domaine selon son équation personnelle, mais en laissant les choses dans une sphère privée.

S'il en va bien ainsi, on dira pour conclure que toute pédagogie engage *de facto* un certain rap-

port au savoir, mais qu'inversement toute didactique inclut — qu'elle le veuille ou non — sa (ou ses) propre(s) pédagogie(s), et que mieux vaudrait s'en expliquer. Faute de quoi elle risque de glisser, tôt ou tard, vers la « niche écologique » disponible d'une psycho-pédagogie actuellement dépréciée.

## VERS UN « PLUS » DIDACTIQUE

Si didactique et pédagogie sont ainsi « *dans un bateau* » (Astolfi & Houssaye, 1996), leurs rapports ne peuvent si facilement s'établir en termes de conflits frontaliers et, à la vérité, elles ne se développent pas sur un même plan. La pédagogie est d'abord d'ordre praxéologique, c'est-à-dire liée à la conduite pratique d'actions en situation et à leur justification. Il n'y a rien là de péjoratif, bien au contraire. De nombreux auteurs récents — d'Huberman à Perrenoud et de Meirieu à Tochon — insistent, chacun avec son mode propre, sur le fait qu'enseigner ne sera jamais réductible à une « mise en musique » seconde de ce qui aurait d'abord été conçu et organisé. Philippe Perrenoud réfute par exemple la dichotomie d'un « *monde de fiction* » qui séparerait un idéal de préparation aussi complète que possible et les échecs qui, lorsqu'ils surviennent, relèveraient eux d'un autre registre : celui de la vie quotidienne avec ses imperfections. Car on passe ainsi, dit-il, à côté de l'essentiel qui est de faire face à l'imprévu et de décider en situation. Le titre de son tout dernier livre est parfaitement révélateur de ce propos : *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude* (1996). La didactique, écrivait-il déjà précédemment, « *c'est anticiper, prévoir tout ce qu'on peut, mais savoir que l'erreur et l'approximation sont la règle et qu'il faudra constamment rectifier le tir* ». Rien ne peut marcher en ce domaine sans de constantes micro-décisions *in situ*, sans une incessante régulation, laquelle « *n'est pas un moment spécifique de l'action pédagogique, mais en est une composante essentielle* ».

De la *praxéologie*, on passe de façon plus forte encore à l'idée d'une pédagogie comme *praxis*, c'est-à-dire, rappelle Michel Fabre, d'une action autotélique, trouvant en elle-même ses propres fins au lieu de n'être que « *transitive* ». De ce point de vue, la distinction classique entre *objec-*

tifs et stratégies pédagogiques ne tient pas (Fabre, 1994). D'où cette formule volontairement paradoxale, dont Philippe Meirieu a le secret, par laquelle il souligne qu'il nous faut « *tout prévoir sans avoir tout prévu, tout organiser en laissant place à l'imprévisible* ». « *Faire comme si* », ajoute-t-il fortement n'est pas « *faire semblant* » ; ce serait au contraire la seule façon réaliste de « *faire face* ».

Certes il existe une tradition de recherche en pédagogie, mais c'est plutôt sur la pédagogie et les pédagogues qu'elle s'exerce. Le *moment pédagogique*, explique encore Meirieu, fonctionne toujours d'abord comme une chanson de geste, avec ses héros et ses noirs ennemis désignés. Ce qui y compte en premier lieu, c'est de désigner une direction, d'impulser des actions, de se « donner du courage », plutôt que de décrire rationnellement et « froidement » l'influence de variables explicatives. Cette description, qui pourrait paraître critique, ne l'est aucunement puisqu'une bonne part de l'efficacité pédagogique paraît justement liée à cette « *énergétique* », à commencer par le jeu entre *effet Hawthorne* et *effet Dienes*. Si les méthodes marchent mal sans leurs promoteurs, c'est bien que quelque chose d'ordre *praxique* y est essentiel. Sans doute pourrait-on aujourd'hui dire la même chose au sujet de l'éducabilité cognitive, quand on compare par exemple les appréciations divergentes concernant le PEI. Alain Mingat ne va-t-il pas dans le même sens, à propos des *effets-maîtres* quand il indique qu'« *au total la dimension de méthode est faible* », que « *l'énergie joue un grand rôle, même si on ne sait pas quantifier cette dimension* » (Mingat, 1996).

## LE « GRAIN DISCRET » DES DIDACTIQUES

Au *moment pédagogique*, fondamentalement impliqué, répond le *moment didactique*. Autant le premier est « chaud », autant le second est « froid », car il suppose une attitude « réductionniste » pour saisir et analyser un objet limité. Les didactiques se définissent en effet d'abord aujourd'hui comme des disciplines de recherche au sein des sciences de l'éducation, tout en gardant un ancrage privilégié et nécessaire avec leurs disciplines-mères. Quel est le « prix à payer » de ce fondement disciplinaire volonta-

riste ? Sans entrer dans de longues considérations épistémologiques, nous dirons que c'est : 1) une réduction de champ par rapport aux préoccupations pédagogiques, 2) l'élaboration et l'usage de concepts spécifiques. La réduction de champ est une condition pour échapper au caractère immanent de la pratique. Toute discipline sélectionne nécessairement des traits limités dans une situation empirique et elle en néglige d'autres, mais on confond trop souvent ce négligé avec une négation. C'est que la connaissance scientifique n'est jamais un reflet du monde, mais l'effort pour construire des « grains discrets » de connaissance, chacun devant rester lucide sur son « point aveugle » et l'assumer. Jean Hamburger parlait ainsi d'inévitables « *miroirs multiples* », quand on est toujours tenté par la « *tunique sans couture* » dont Georges Gusdorf avait la nostalgie.

Le « grain discret » que sélectionnent les didactiques, c'est l'entrée par les contenus d'enseignement. Cela ne signifie :

- ni une centration exclusive sur ces contenus, au détriment par exemple des élèves, mais plutôt une caractérisation de l'activité des élèves du point de vue justement des contenus ;
- ni un mépris pour ce qui n'est pas de l'ordre des contenus, mais simplement l'affirmation que « *ici, c'est de cela qu'on s'occupe* », parce qu'ailleurs on travaille d'autres « miroirs » mieux que nous ne saurions le faire.

## UN RÉDUCTIONNISME RAISONNÉ

Les « *objets trouvés* » par les didacticiens (Astolfi, 1993) ni ne balaient d'autres d'acquis ni ne s'y agrègent platement. Le chercheur « monomane », comme le dit Mireille Cifali (1994), ne doit jamais oublier que son parti pris réductionniste n'est qu'une posture provisoire, condition de possibilité pour ses investigations, mais qu'à terme il devra re-situer ses trouvailles parmi les autres apports disciplinaires. Cette posture est précieuse parce qu'elle rend possible l'usage de concepts, soit empruntés et adaptés « *comme un voyou* », soit créés *de novo* au sein du champ. C'est bien ainsi qu'ont agi les didacticiens en développant les concepts de représentation, de contrat didactique, d'objectif-obstacle, de transposition didactique, de matrice disciplinaire, de

trame conceptuelle, de pratique sociale de référence, etc. Grâce à de tels artifices construits, non seulement s'effectue au sein de la « *mer de l'empirie* » (Le Moigne, 1995) une sélection d'éléments préférentiels, mais surtout se révèlent de façon saillante des observables inédits. Grâce aux concepts développés — originaux ou rectifiés —, les yeux se dessillent. Il n'est pas possible de faire ici la liste des phénomènes d'enseignement rendus « visibles » grâce à l'emploi des concepts didactiques, mais il n'est que de lire l'abondante littérature de synthèse produite ces dernières années pour voir à quel point se sont ainsi renouvelées les « grilles de lecture » des situations d'enseignement. Et cela n'altère en rien l'intérêt ni l'efficacité d'autres grilles de lecture alternatives de ces mêmes situations.

C'est en cela qu'on peut soutenir que les didactiques correspondent à un paradigme neuf, ce qui ne signifie pas qu'elles soient les premières à s'intéresser aux contenus. Simplement, elles le font avec des outils conceptuels refondés, et cela produit des effets qui ne sont pas la continuation des perspectives antérieures. Chacun peut à volonté insister, selon son positionnement épistémologique, sur les aspects de rupture ou sur ceux de continuité. L'épistémologie nous a habitués à ce qu'une permanence diachronique des problèmes (on remonte volontiers jusqu'à l'Antiquité...) coexiste avec une reformulation périodique des problématiques, rendant chaque fois obsolète le paradigme précédent. Il existe bien plusieurs Biologies ou plusieurs Physiques successives dans l'histoire des sciences, au fil desquelles on reconnaît, de même, des soucis partagés traités par des approches incommensurables.

## EXIGENCE ET FACILITÉ PARTAGÉES

Les didactiques, comme disciplines de recherche, apparaissent ainsi loin de la pédagogie, avec la nécessité pour cette dernière de prendre de front la complexité du réel et la constellation des variables susceptibles de déterminer les décisions impliquées. Le didacticien, on l'a dit, ne travaille pas sur le même plan puisqu'il passe de l'implication à l'explication, que celle-ci soit démonstrative ou herméneutique. Il a la vie plus difficile que le pédagogue puisqu'il lui faut

construire rigoureusement ses objets et déterminer des procédures d'analyse adéquates. L'analytique est souvent plus douloureux que le syncrétique : il requiert l'ascèse quand la globalité paraît plus riante. À l'inverse, il a quand même la vie plus facile puisqu'il peut s'octroyer le confort de découper un système à sa convenance... et s'y tenir. L'enseignant, lui, aux prises avec un obstacle cognitif coriace ne peut se payer le luxe d'oublier, même momentanément, tout ce qui se passe pendant ce temps dans les autres rangées ! Ainsi, ce n'est pas en termes de limites territoriales que se jouent les rapports entre didactique et pédagogie, mais en termes de changement de registre, de déplacement des problématiques, même lorsqu'il se trouve que l'acteur est le même. On voit cela très bien, tant chez les enseignants associés à des recherches didactiques participatives et qui peuvent se trouver littéralement « clivés », que chez nos doctorants appartenant aux métiers de l'enseignement.

## LE JEU DE PROXIMITÉ/DISTANCE

Mais on ne peut en rester là. Car aussi loin qu'on soit de la pédagogie, on en reste proche malgré tout, et c'est de ce jeu de proximité/distance que naissent bien des malentendus. Vient toujours un moment où de la *pratique de recherche* didactique, nécessairement décalée de la pratique pédagogique, on passe à un *point de vue* didactique sur l'enseignement. Il faut alors songer à réincorporer ce qu'on avait méticuleusement séparé. C'est pourquoi, tantôt la didactique revendique le temps de la recherche et tente de calmer les impatiences, tantôt elle se réclame de son devoir d'intervention pour promouvoir ce que ses études ont mis sous le projecteur. Certains ouvrages de synthèse peuvent ainsi être interprétés, dans le cadre de cette bascule, comme un effort des didacticiens pour éclairer la décision pédagogique. Mais, on l'a dit, éclairer n'est pas dicter. De façon concomitante au renouvellement de la sociologie qui accorde une place repensée à l'acteur singulier (Charlot, 1997), les didactiques pointent des variables qui jouent sur la réussite scolaire et sur lesquelles il est possible d'agir au sein même du système pédagogique. C'est en ce sens qu'elles contribuent à la professionnalisation en cours du métier d'enseignant. Il est curieux en effet de constater que les enseignants, surtout

ceux du secondaire, si enclins à s'identifier comme représentants scolaires de leurs disciplines savantes quand il s'agit d'enseigner, perdent cette posture dès qu'il leur faut organiser les apprentissages et comprendre les erreurs des élèves (Astolfi, 1992, 1997). Ils campent sur l'exigence conceptuelle mais y renoncent souvent *de facto* à la première difficulté, s'en remettant alors à une médiocre psychologie du sens commun. Alors que le point de vue didactique, c'est l'effort pour prendre appui sur les acquis des recherches afin de tenir *jusqu'au bout* le pari de l'appropriation des savoirs par les élèves. Le point de vue didactique a ainsi des conséquences pédagogiques, et celles-ci sont un « plus » pour enrichir la compréhension de ce qui se joue dans la classe, tant en termes de savoirs que de rapports aux savoirs (Charlot, *ibid.*). Un « plus » aussi pour éclairer la conception du savoir et du rapport au savoir des enseignants eux-mêmes, ce que Brousseau appellerait l'*épistémologie des professeurs*.

Il faut en tirer les ultimes conséquences pour l'école primaire, où la polyvalence des enseignants n'est pas un moindre mal, mais une réelle spécialisation. Dans ces conditions, le professeur des écoles ne peut raisonnablement cumuler les apports multiformes de l'ensemble des didactiques auxquelles il est confronté quotidiennement. Par contre, le développement d'un point de vue didactique dans la formation, c'est une sensibilité renforcée au fait que bien des difficultés

d'apprentissage renvoient à des nœuds conceptuels et à des obstacles dans les savoirs eux-mêmes. C'est une vigilance envers ce qu'on n'a pas toujours les moyens d'analyser puisqu'il est impossible d'être spécialiste de tout. On peut faire ainsi l'hypothèse plausible qu'étant formé solidement à deux ou trois didactiques, cela aura des conséquences y compris pour la perception de celles qui n'ont pu être approfondies. Cela contribue à réfréner des interprétations psychologisantes faciles, et fournit une base pour qu'au sein d'une équipe d'école, les relations soient davantage fondées sur des échanges de compétences didactiques que sur des échanges de services. L'enrichissement didactique de la pédagogie ne saurait réussir par la seule voie descendante. Au contraire, la diffusion de ses acquis ne sera possible qu'au prix d'un certain mode de questionnement, rendant lucidement réceptif et demandeur d'apports fondés. Comme le disait justement Jean-François Halté (1992), « *il faut impérativement que les enseignants fassent de la didactique, pensent de manière didactique. (...) La pratique didactique ne se reproduit pas comme une expérience de laboratoire et la didactique théorique ne peut préconiser sa propre application* ». Elle peut par contre développer une sensibilité nouvelle à la violence même des savoirs qu'il s'agit d'aider les élèves à conjurer.

Jean-Pierre Astolfi  
Université de Rouen

## BIBLIOGRAPHIE

- ASTOLFI J.-P. (1992). — **L'école pour apprendre**. Paris : ESF.
- ASTOLFI J.-P. (1993). — Trois paradigmes pour les recherches en didactique des sciences. **Revue Française de Pédagogie**, n° 103.
- ASTOLFI J.-P. & HOUSSAYE J. (1996). — Didactique et pédagogie sont dans un bateau. *In* : « **Didactiques et pédagogies** », **Éducatons**, n° 7. Villeneuve d'Ascq : Émergences Éditions.
- ASTOLFI J.-P. (1997). — **L'erreur, un outil pour enseigner**. Paris : ESF.
- BALACHEFF N. (1988). — « Le contrat et la coutume, deux registres des interactions didactiques ». **Actes du premier colloque franco-allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique**. Grenoble : La Pensée sauvage.
- BERTRAND Y. & HOUSSAYE J. (1995). — Didactique et pédagogie : l'illusion de la différence. **Les sciences de l'éducation**, n° 1 - 95. Caen : CERSE.
- BROUSSEAU G. (1986). — Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. **Recherches en didactique des mathématiques**, 7/2. Grenoble : La Pensée sauvage.
- CANGUILHEM G. (1977). — **Idéologie et rationalité dans les sciences de la vie**. Paris : Vrin.
- CHARLOT B. (1997). — **Du rapport au savoir**. Paris : Anthropos.
- CHEVALLARD Y. (1987). — Quelques représentations touchant le concept de représentation. *In* : François Audigier et Lucile Marbeau (dir.), **Actes de la Seconde Rencontre nationale de Didactique de l'Histoire et de la Géographie**. Paris : INRP.

- CIFALI M. (1994). — **Le lien éducatif, contre-jour psychanalytique**. Paris : PUF.
- FABRE M. (1994). — **Penser la formation**. Paris : PUF.
- FILLOUX J. (1974). — **Du contrat pédagogique**. Paris : Dunod.
- FOUREZ G. (1985). — **Pour une éthique de l'enseignement des sciences**. Lyon ; Bruxelles : Chronique sociale ; Vie ouvrière.
- GAUTHERIN J. (1987). — Des pactes pour l'école ? ou le contrat des pédagogues. *In* : Évelyne Burguière et al., **Contrats et éducation**. Paris : L'Harmattan/INRP (Cresas).
- HALTÉ J.-F. (1992). — **La didactique du français**. Paris : PUF (Que sais-je ?).
- LE MOIGNE J.-L. (1995). — **Les épistémologies constructivistes**. Paris : PUF (Que sais-je ?).
- MINGAT A. (1996). — Qu'est-ce que l'effet-maitre ? **Sciences humaines**, hors-série 12.
- NOT L. (1979). — **Les pédagogies de la connaissance**. Toulouse : Privat.
- PERRENOUD P. (1996). — **Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude**. Paris : ESF.