

ENTRETIEN

JEAN-LOUIS MARTINAND* ET YVES REUTER** PAR JOËL LEBEAUME

CONTENU, DIDACTIQUES, DISCIPLINES, FORMATION

Joël Lebeaume – L'ensemble de ce numéro privilégie l'entrée par les contenus dans la formation des enseignants, et c'est en tant que chercheur en didactique du français pour Yves Reuter et en didactique des sciences et des techniques pour Jean-Louis Martinand, que vous avez accepté de discuter cette question des contenus. Plusieurs points fondamentaux sont apparus dans nos échanges préalables, et nous les repreneons dans cet entretien.

Question 1

Joël Lebeaume – Comment penser la question de la formation des maîtres du point de vue didactique ?

107

Jean-Louis Martinand – Je commencerai par dire ce que j'entends par « point de vue didactique ». Sans limiter l'emploi de didactique à la recherche, et pour tenir compte des nombreuses « incarnations » existantes, chercheur bien sûr, mais aussi formateur, inspecteur, enseignant, je souhaite seulement faire ressortir la caractéristique commune que présentent ces figures : l'exercice assumé et reconnu d'une « responsabilité concernant des contenus éducatifs ». Cette caractérisation permet d'envisager aussi bien les questions de l'enseignement des disciplines générales ou technologiques du second degré, que les matières de l'école primaire, ou que les diverses « éducations » à finalités non disciplinaires, ou les « dispositifs » à contenus recomposés. Elle reconnaît que toute action éducative ne se présente pas forcément dans la forme d'une discipline scolaire, et qu'elle n'a pas non plus forcément pour objet d'étude un savoir d'ordre discursif qui puisse se mettre en forme de texte.

* - Jean-Louis Martinand, STEF ENS Cachan-INRP ; UniverSud Paris.

** - Yves Reuter, université Lille 3, Laboratoire THEODILE.

Elle s'oppose donc à la caractérisation la plus courante (la didactique est l'étude, voire la science de la transmission et de l'appropriation des savoirs dans leur spécificité disciplinaire).

En réalité, dans la pratique de l'éducation, il n'y a pas de sens à séparer contenus et modalités (procédés, outils). Mais il ne s'agit ici que d'affirmer que le « point de vue des contenus » doit avoir toute sa place en tant que tel, sans récuser d'autres points de vue comme celui des modalités et des aides pédagogiques, qui peuvent être mis en œuvre dans une indifférence relative à l'égard des contenus, ou d'autres points de vue orientés par les sciences humaines et sociales, et la philosophie de l'éducation.

C'est en tout cas cette « responsabilité à l'égard des contenus éducatifs » qui oblige à penser les relations complexes entre disciplines du secondaire et disciplines « académiques » (de recherche et d'enseignement supérieur) en se défiant des pièges de leurs appellations, comme elle oblige à penser autrement qu'en fausse et molle « interdisciplinarité » les principes constructifs des matières du primaire et des diverses « éducations » non disciplinaires.

Yves Reuter – Selon moi, concevoir la formation des maîtres d'un point de vue didactique signifie fondamentalement la penser à partir de contenus, référés – référables à des disciplines scolaires, en tant qu'ils sont objets d'enseignement et d'apprentissages. Cette assertion est toutefois à prendre comme un point de départ, comme une perspective qui ouvre des pistes de réflexion et éclaire des problèmes à traiter en dénaturalisant ce qui circule encore trop souvent sous forme de *doxa* dans les discours sur l'éducation et la formation. Ainsi, la notion de contenus n'est pas simple puisqu'elle peut recouvrir des savoirs, des savoir-faire, des valeurs ou des « rapports à » (aimer lire, un rapport distancié à la langue...). Ainsi, la notion de discipline est loin d'être évidente puisqu'il convient de distinguer discipline de recherche, discipline universitaire, discipline d'enseignement ou, d'un autre point de vue, matières scolaires, disciplines (au sens de Chervel) et, ainsi que j'ai pu le proposer, *configurations disciplinaires* (c'est-à-dire les modes d'actualisation de la discipline selon les espaces: de prescriptions, de recommandations, de représentations, de pratiques...). Ainsi encore, dans une telle perspective, l'articulation entre contenus et modalités d'enseignement ne peut être ignorée, que ces modalités soient envisagées en tant que principes structurants qui excèdent les disciplines (les modes de travail pédagogique) ou en tant que situations, dispositifs ou exercices « classiquement » attachés à telle ou telle discipline (la dictée pour l'orthographe, par exemple). De même, l'articulation entre contenus et modalités d'apprentissage est, elle aussi, une pièce maîtresse de cette perspective, à penser en tenant compte des manières dont forme scolaire, disciplines et contenus spécifient les apprentissages (à la différence donc d'une perspective « généraliste »).

Question 2

J. L. – Vous soulignez que les contenus et les disciplines à enseigner correspondent au cœur des métiers de l'enseignement et donc qu'ils devraient constituer l'axe des formations des maîtres. Or, culture disciplinaire, identités disciplinaires, histoire et épistémologie des disciplines... sont régulièrement mentionnées dans les prescriptions ou les recommandations depuis le rapport Bancel. En quoi, fonder la formation sur les contenus, les matières ou les disciplines à enseigner modifie la rationalisation de la formation ?

J.-L. M. – Il est vrai que « culture disciplinaire, identités disciplinaires, histoire et épistémologie des disciplines » apparaissent de manière récurrente dans les prescriptions pour la formation des enseignants ; elles sont cependant encadrées par une conception du métier par profils de compétences, qui prétend analyser de la même manière, sur les plans épistémologique et sociologique, le métier du professeur des écoles et ceux des professeurs des diverses disciplines du secondaire ; et elles sont contrecarrées par les injonctions à « intégrer les disciplines », à réduire leur hégémonie conservatrice, voire à les déconstruire.

Mais quel est le problème ? Comment poser les questions fondamentales d'une formation professionnelle supérieure aux métiers des enseignements primaire et secondaire ?

Il y a d'abord une assimilation implicite et destructrice pour certaines disciplines et « matières éducatives » dans l'idée que l'analyse et l'élucidation de leurs principes constitutifs et de leur sens dans le curriculum global relèverait d'une « épistémologie » : la majorité ne sont pas des sciences scolaires, et parler d'« épistémologie des arts plastiques » ou d'« épistémologie du français » a pour conséquence de détruire l'idée même d'épistémologie pour les disciplines qui l'appellent : entrée ratée donc pour une formation professionnelle supérieure impliquant quelques exigences intellectuelles de rigueur et de cohérence.

Il y a ensuite toute la question qui est habituellement abordée en termes de rapports « théorie-pratique », dans une représentation assez superficielle des fonctions de deux lieux de formation, le centre universitaire et les établissements scolaires. Il faudrait semble-t-il réfléchir beaucoup plus sur la nature, la fonction et les objets des apprentissages programmés et des expériences vécus dans les deux types de lieux ou plutôt de milieux, et pour cela ne pas garder au terme « pratique » un sens commun, banal et réducteur. D'un côté, il n'y a pas de théories qui ne soient incluses dans des pratiques, de l'autre il n'y a pas de pratiques qui ne génèrent des savoirs divers, dont certains sont explicitables, communicables et même formalisés ; le problème de la formation n'est sans doute pas tant celui du « rapport théorie-pratique » que celui de la possible incommensurabilité entre pratiques impliquées dans les lieux différents. Sans oublier que le temps de la formation est caractérisé par l'impossible

articulation immédiate entre les pratiques : l'atteinte de cette articulation est justement un critère essentiel d'une formation professionnelle supérieure aboutie.

Il y a aussi à réfléchir sur l'apport précis et fondamental, c'est-à-dire la fonction pour la formation et le métier des études universitaires antérieures, et sur la nature, les objets et les conséquences des apprentissages « académiques », des expériences « professionnalisantes » et du travail sur soi, selon les lieux. Et plutôt que d'opposer deux moments, peut-être serait-il plus fécond de caractériser trois registres de formation dont deux sont clairement identifiés, ceux du « scientifique universitaire » et du « professionnel de terrain », et celui qui me semble à penser du « technologique », conçu de manière non techniciste : ce serait précisément celui des articulations.

Y. R. – Je crois que, sur cette question, il existe une véritable convergence entre Jean-Louis Martinand et moi-même. Au risque de le dire de manière abrupte, il me semble que si l'on considère que le centre de l'école réside dans la transmission de contenus et que disciplines et contenus constituent le cœur du métier d'enseignant, on ne voit pas bien alors comment les didactiques pourraient ne pas constituer une référence majeure dans la conception de la formation des maîtres. Mais, de fait, cela ne peut qu'irriter nombre d'autres acteurs, comme en témoignent les propositions de structuration des plans de formation qui continuent à juxtaposer, par exemple, formation sur les contenus, envisagée d'un point de vue « académique » (c'est-à-dire sans réorganisation en relation avec l'enseignement et les apprentissages, ce qui nécessite, par exemple, en matière de textes, de sélectionner certains pans des théories sémiotiques, de les articuler avec certains pans d'autres cadres théoriques et de penser leurs intérêts et leurs limites au regard des objectifs, des contraintes, des difficultés des apprenants...) et formation « pédagogique » envisagée indépendamment des contenus. Cette dichotomie « basique » est d'ailleurs d'autant plus problématique qu'elle s'articule en général à des partitions entre institutions, modes de formation et acteurs. Elle laisse en tout cas la problématisation et l'intégration de ces « morceaux » de formation à la charge des formés. Or, et c'est peut-être en cela que les didactiques dérangent le plus, remettant en cause ces partitions, ce qu'elles proposent, c'est de penser enseignement et formation à partir de cette problématisation et de cette mise en interaction. En ajoutant, afin de susciter encore plus de discussion, qu'en formation, c'est sans doute plus la didactique de la discipline que la discipline elle-même qui est objet d'enseignement.

Question 3

J. L. – *et son opérationnalisation, notamment par rapport à la distinction usuelle entre savoirs disciplinaires, savoirs de la pratique, savoirs sur la pratique...*

Y. R. – Toute typologie de savoirs est intéressante en ce qu'elle constitue un possible instrument heuristique, par exemple, pour penser la diversité de leurs modes d'existence sociale ou de leurs modes d'appropriation. Mais ces typologies, multiples et hétérogènes, soulèvent de sérieux problèmes, que ce soit sur le plan des distinctions qu'elles instaurent (savoirs vs pratiques ; disciplines vs pratiques...) ou sur celui de la maniabilité. Je ne sais pas, en conséquence, s'il peut être pertinent de concevoir des formations sur des bases aussi fragiles (qu'on peut aussi considérer, au moins en partie, comme une justification de certains fonctionnements existants). En tout état de cause, il me semble, toujours dans une perspective didactique, qu'il convient de se poser prioritairement les questions des formes possibles d'articulations entre contenus, enseignement et apprentissages (que ce soit *via* l'appareil conceptuel, *via* des questions spécifiques – les catégories d'erreurs dans telle discipline... –, *via* la mise en œuvre et l'analyse de séances de classe...) et des modes possibles de mise en interaction de ces formes (mémoires, séances d'intégration...). Mais cela ne peut se faire sans se confronter à des contraintes institutionnelles déterminantes : le temps de la formation, la place et les modalités de l'évaluation, les relations entre formations initiale et continue. Dans ce cadre, deux interrogations sont inévitables. Comment définir ce qui est considéré comme fondamental (et, par voie de conséquence, ce qui risque donc d'être marginalisé ou exclu) ? Comment mettre en œuvre ce qui est défini comme fondamental de telle sorte que cela permette aux formés, à moindre coût, de reconstruire l'exclu et de faire face à l'entrée dans le métier sur une durée conséquente ? Ce qui peut, peut-être, s'envisager autour de quelques pistes telles la sélection d'études de cas prototypiques et diversifiés, la construction de *principes* d'analyse et de *principes* d'opérationnalisation des contenus et des situations, la formation aux ressources et aux pratiques d'auto-formation...

J.-L. M. – Je ne suis pas sûr non plus que les préoccupations habituelles de catégorisation des « savoirs » aident beaucoup ; en tout cas, elles apparaissent comme des chantiers sans fin. À la rigueur elles peuvent servir à la solution passablement formelle d'un problème de répartition des temps et des responsabilités entre formateurs divers. Dans la perspective esquissée en réponse à la question précédente, je voudrais dire que d'une certaine manière, et sauf interventions et activités qui servent de contrepoint, d'ouverture, pour le développement personnel et l'enrichissement professionnel, quels que soient les lieux et rôles, quelles que soient les appellations des moments, les buts finaux sont ou devraient être partagés : ce sont les contextes, les points de vue, les accents, les exigences mises en avant, les expériences sur lesquelles les interventions s'appuient qui sont contrastés, ce qui permet justement de solliciter le questionnement.

Mais il est clair qu'il s'agit d'un idéal, plus ou moins atteint à l'apogée des écoles normales primaires ou des ENNA, mais dans des modèles de formation professionnelle non universitaires. Il y a sur ce plan, à mon sens, un immense chantier à ouvrir pour les universitaires concernés, dont les didacticiens, mais aussi les administrateurs, les organisations syndicales et professionnelles...

Dans ces conditions, j'aurais plutôt tendance à penser le problème du montage ou des « maquettes » de manière pragmatique, locale et transitoire, qui exploite les ressources du moment et du territoire, en particulier les ressources humaines, sans figer les catégories d'apports ; mais avec quelques critères simples mais nets pour assurer qu'il y a vraiment tendance vers une formation professionnelle supérieure. En ce qui me concerne, et particulièrement pour les futurs professeurs des écoles, je pense que le critère premier est : pourront-ils « tenir un an devant les élèves qu'ils auront » quelle que soit la classe et en mettant en œuvre le curriculum prescrit ? Il me paraît en effet illusoire de compter sur la formation continue pour combler les manques essentiels ; et la conscience de ces manques est un très grand facteur d'anxiété pour les élèves-professeurs, qu'on constate même dans des systèmes de formation du type « faculté d'éducation en quatre ans ».

Question 4

J. L. – Quelles sont alors les variations des contenus et des modalités de formation selon les spécialités des enseignants des écoles et des enseignants de disciplines voire des CPE ou des documentalistes ?

Y. R. – Il me paraît impossible de traiter véritablement cette question (encore plus que les autres) en un temps aussi réduit. Aussi m'en tiendrai-je à trois remarques, sans aucun doute trop succinctes. En premier lieu, il est clair que la formation des professeurs des écoles soulève un problème majeur : celui de l'ampleur des contenus et de la multitude des disciplines qu'ils auraient à maîtriser (ce qui renvoie aux questions de durée et d'articulation entre formation initiale et formation continue, évoquées précédemment). Peut-être, pour définir ce dont ils sont spécialistes, faut-il alors porter l'éclairage sur l'acculturation scolaire et l'acculturation disciplinaire. Par acculturation scolaire, je désigne deux catégories de contenus qui me paraissent relativement communs aux diverses disciplines : la construction de savoirs et de savoir-faire qui seront dans toute la scolarité des outils de travail spécifiés (lire, écrire, expliquer, argumenter, décrire...), la construction d'une attitude analytique quant aux savoirs et savoir-faire. Par acculturation disciplinaire, je désigne la recherche d'axes pertinents unifiant et spécifiant les disciplines. Reste que deux problèmes, en relation avec ceux-ci, peuvent être pensés plus avant dans la formation des enseignants du secondaire : comment spécifier les sous-domaines de la discipline – par exemple en français, lecture, écriture, langue, orthographe, littérature... – tout

en construisant une configuration d'ensemble cohérente? Quelles relations entretiennent leur discipline avec les autres?

J.-L. M. – Dans les conditions françaises, il me semble que le problème majeur est celui de la conception de fond de la formation des professeurs des écoles.

En vérité, c'est sans doute parce que leur métier n'a pas été redéfini en fonction des changements de contexte, et en particulier lors du passage instituteurs-professeurs des écoles. Les qualifier de polyvalent (sous-entendus par rapport aux disciplines du second degré général), c'est penser leur métier avec les catégories du second degré, c'est au fond mettre d'abord le doigt sur leur « incompétence polyvalente » à enseigner dans le secondaire : entrée peu propice pour le problème. Les qualifier de généralistes pourrait paraître plus pertinent, mais ne permet pas d'avancer beaucoup plus. Pour moi, il s'agit, surtout maintenant qu'ils sont recrutés au niveau de la licence, et qu'ils doivent avoir une formation « supérieure », de les penser comme des spécialistes. Mais spécialistes de quoi au juste?

J'ai rencontré la question pour l'élaboration d'un guide de formation qui voulait couvrir en un nombre de pages non dissuasif mais avec un traitement des problèmes de construction de l'ensemble des compétences nécessaires à n'importe quel professeur des écoles pour la prise en charge de la « découverte de la matière et de la technique ». Je m'étais fait par hypothèse une définition personnelle de cette spécialité : un spécialiste de l'apprentissage de la langue nationale écrite et orale dans ses divers emplois sociaux et culturels non directement accessibles à tous dans la famille et dans la rue, pouvant accompagner et favoriser le développement physique de l'enfant, en partie chargé de la socialisation par l'école, et capable de prendre en charge les domaines d'instruction élémentaires figurant dans les programmes obligatoires. Quelle que soit la filière universitaire suivie précédemment, il y avait alors besoin d'un outil de formation à visée purement professionnelle, sans chercher à combler de supposés « trous » de culture scientifique et technique : que faire avec les élèves en classe, et ce pendant une année? L'enjeu était de montrer que la formation de tous est possible. Évidemment, les trois premiers champs de compétences ne pouvaient à mes yeux relever des mêmes exigences, des mêmes contraintes et de la même conception : j'avais la chance de m'intéresser à un domaine périphérique, et je l'ai traité comme tel avec l'équipe de rédaction de ce guide de formation.

En fait, il y aurait sans doute aussi à élaborer à nouveau au fond des problématiques d'aujourd'hui pour les divers enseignants du second degré et donc leur formation.

Question 5

J. L. – *Quelles sont les tensions à identifier et donc à contrôler pour rendre compatible le cas échéant cette proposition avec le cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM qui propose des compétences de sortie, des connaissances associées, des capacités... ?*

J.-L. M. – Le cahier des charges actuel pour la formation des maîtres est-il une réponse à ce besoin de nouvelles problématiques ?

Par certains côtés c'est une incitation pour réfléchir, parce qu'en partie déstabilisante pour les formateurs, et de toute manière une injonction institutionnelle. On peut cependant douter de la possibilité réelle de construire des formations, c'est-à-dire des activités, à partir de listes de compétences professionnelles abstraites de leur contexte d'exercice. Cette entrée est sans doute plus propice à fournir des indicateurs d'évaluation que des idées directrices pour élaborer et programmer des itinéraires d'apprentissage, d'expérience, de réflexion.

En même temps on ne peut que relever le paradoxe d'une conception générale très praticiste, et peu académique, au moment même de l'intégration dans des universités : on ne peut que noter l'absence du projet de fin d'études qui est la marque habituelle des formations professionnelles supérieures.

Y. R. – Il me semble, de manière non exhaustive et à titre de discussion, que certaines questions doivent faire l'objet d'une attention particulière. Tel est le cas, par exemple, de la réflexion sur la discipline elle-même et les tensions qui la structurent (par exemple, dans le cas du français, entre développement des capacités de production et de réception des discours d'un côté et développement d'un rapport normatif aux énoncés et d'une compétence commentative « lettrée » de la littérature de l'autre, pour désigner ainsi deux matrices disciplinaires possibles). Tel est encore le cas, mais ceci est impliqué par mon premier exemple, en ce qui concerne les conceptions possibles des relations entre contenus et sous-domaines, qu'elles soient synchroniques (à un moment donné du cursus) ou diachroniques (la programmation et l'articulation des contenus sur une année, au long du cursus...).

Question 6

J. L. – *À quelles conditions les didactiques des disciplines peuvent-elles fonder et structurer les formations des maîtres ?*

J.-L. M. – Prenant le verbe enseigner au sens transitif, je pense profondément que la conception fondamentale des formations d'enseignants est une tâche essentiellement didactique, qui soulève à ce titre de nombreux problèmes didactiques mais aussi non didactiques. Mais de quelle didactique est-il alors question ?

Il me semble que les didactiques comme champs de formation (peut-être : disciplines de formation) ont alors à se préoccuper de trois rapports fondamentaux : le rapport à la pratique enseignante, le rapport aux normes éducatives, le rapport à l'innovation et à la recherche. Il est alors évident qu'il ne peut y avoir que divers types de formateurs, même si tous, dans des proportions diverses sont concernés par ces trois rapports. Le problème de conception fondamentale des formations est donc complexe.

De ce point de vue, j'ai envie de dire que la recherche didactique ne me paraît pas avoir vocation à fonder sur ses résultats « validés » l'ensemble de ces formations ; ce serait oublier que la formation et l'enseignement ne l'ont pas attendue et qu'il arrive à tous les acteurs concernés de penser à ce qu'ils font ! Ce sera donc déjà bien si elle peut contribuer à améliorer ces formations, les rectifier, à anticiper pour elles des changements éventuels d'origines diverses.

Y. R. – J'avancerai ici que trois conditions, au moins, me paraissent nécessaires pour que les didactiques puissent contribuer, de manière significative, à fonder et à structurer les formations des maîtres. La première concerne l'analyse du travail enseignant (en ce qu'il est structuré par des disciplines et des contenus et donc spécifié, au-delà de ce dont rendent compte les analyses sociologiques, psychologiques, ergonomiques...) et des modes d'enseignement en relation avec les effets qu'ils produisent (et la différenciation de ces effets selon les élèves). Sur ce terrain, les didactiques – ainsi que les autres disciplines de recherche – ont encore du chemin à parcourir. La seconde condition renvoie aux recherches à développer sur les formations existantes (ou possibles) et sur l'évaluation de leurs effets (à court, moyen et long terme) non seulement sur les enseignants mais encore sur les élèves. Sur ce terrain aussi, les didactiques – tout comme les autres disciplines de recherche – ont encore du chemin à parcourir. La troisième condition porte sur la construction des principes et des formes de discussion possibles avec les autres disciplines qui s'intéressent à l'éducation et à la formation. Il est évident que cette problématisation des échanges nécessite non seulement une volonté commune mais encore une connaissance mutuelle. Or, sur ce dernier point, à lire les références bibliographiques des articles et des ouvrages, j'ai la nette impression que les didactiques témoignent de plus d'ouverture que nombre de chercheurs d'autres disciplines, à l'encontre de l'image de fermeture, voire de dogmatisme, que certains tentent de leur attribuer.

Question 7

J. L. – *Quelles sont les implications pour les recherches en didactiques ?*

J.-L. M. – Avec le risque assumé de la surprise, de l'incompréhension et de la réaction, j'ai affirmé la nature didactique de la conception des formations d'enseignants. Bien sûr n'importe quelle idée de la didactique ne peut permettre une telle prise de position, comme je l'ai fait remarquer en réponse à la première question. Et surtout n'importe quelle recherche ne peut apporter de contribution pertinente à cet enjeu précis. C'est en effet par rapport à ce qui peut être étudié ou mis à l'essai en termes de curriculums formels et de curriculums réels que se posent les problèmes de ce niveau.

En développant un peu, si l'on s'interroge sur les écarts entre curriculum formel, curriculum objectivement mis en œuvre et curriculum subjectivement vécu, c'est en

termes de curriculum « potentiel », c'est-à-dire de modèle explicatif construit par le chercheur, qu'il est possible et sans doute intéressant de penser les choses : en effet, qu'est-ce que former sinon au fond modifier pour la part qui revient à l'enseignant ce qui est modélisé par le chercheur en curriculum potentiel.

Bien sûr cela n'invalide pas d'autres orientations de recherches pertinentes « à curriculum formel constant ». Mais cette situation de « curriculum formel constant » n'est pas celle de toutes les matières éducatives et elle ne peut à l'évidence être garantie à l'avenir pour aucune, mis à part quelques apprentissages de base de l'école primaire.

Mais une autre question doit être affrontée : quels apports possibles des recherches pour la formation ?

Habituellement les chercheurs pensent d'abord aux faits validés qu'ils ont produits. Il est possible et souvent judicieux d'en nourrir la formation, avec deux limites : leur signification ne dépend-elle pas de l'« invariance » du curriculum formel ? et leur valeur scientifique implique quelles conclusions pour l'action, ou plutôt quelles conceptions de l'action leur sont ajoutées pour qu'ils prennent une valeur pour l'action ?

Un autre apport des recherches est la mise à disposition de propositions évaluées. S'il est intéressant de les mettre en lumière pour élargir la connaissance des possibles pour l'action, cela n'implique pas qu'elles doivent être prises comme des prescriptions pour une « bonne » action.

Un troisième apport des recherches est l'élaboration de concepts et de modèles explicatifs ou heuristiques qui permettent de renouveler le questionnement. Sans inflation conceptuelle, cela correspond à un troisième apport venu de la recherche.

Mais dans tous les cas, il me semble qu'avant de penser « transfert », le plus souvent illusoire, et parfois même dangereux, il y a besoin de « problématiser la formation » comme telle. Et c'est ici que je verrais un rôle décisif pour les chercheurs : aider à élaborer les problèmes de la formation. Autrement dit, qu'ils se soient préparés par leurs recherches à ce rôle d'expert qui ne consiste pas à donner des solutions, mais à problématiser avec d'autres et en situation.

Y. R. – C'est sans doute sur la question des relations entre recherches et expertises que mes positions divergent le plus de celles de Jean-Louis Martinand (même si j'entends bien ses remarques sur la multiplicité des rôles que nous assumons). En effet, pour moi, ces relations engendrent un risque de confusion entre espaces sociaux (d'autant plus épineux pour nous que des amalgames sont souvent effectués, via le terme même de didactique, entre espaces de recherche, de prescription, de formation ou d'enseignement), et entre compétences (celle de chercheur n'est pas celle d'expert, de prescripteur ou de praticien), voire une illusion quant au fait que les recherches pourraient constituer un guide fiable pour l'enseignement (illusion visi-

blement entretenue par nombre de chercheurs médiatisés). En revanche, j'ai déjà défendu l'idée que les didactiques pouvaient contribuer à éclairer les problèmes de formation et/ou d'enseignement à trois conditions au moins : présenter des analyses de l'existant ou du possible fondées théoriquement et étayées empiriquement, exposer tout autant les intérêts que les limites de ce qui est présenté, situer cela au sein d'une palette de choix possibles. Ces trois conditions caractérisent à mon sens les apports des chercheurs, en tant que chercheurs, sans empiéter sur les zones de compétences d'autres acteurs sociaux. Mais, et je partage ici la position de Jean-Louis Martinand, les didacticiens ont sans nul doute une responsabilité quant aux contenus (en fonction de l'histoire des didactiques, de leur projet de connaissance, de leurs compétences...), et on comprendrait difficilement qu'ils se déroberaient totalement aux sollicitations dont ils font l'objet. Cela m'amène donc à compléter ma position en proposant quelques conditions complémentaires pour des interventions en tant qu'experts : penser ce changement de rôle en tant que problème de recherche (ce qui concerne l'ensemble de la communauté disciplinaire), afficher que l'on a changé de rôle, se fonder sur les acquis et les problèmes liés aux recherches existantes en respectant les conditions énoncées précédemment, intervenir de manière problématisante (en objectivant les positions en présence, leurs intérêts et leurs limites, en explorant les possibles...), chercher à garantir que sa parole puisse être entendue en tant que telle et non récupérée trop facilement, s'assurer que ce travail d'expertise n'empiète pas trop sur son travail de chercheur...

Les références ci-dessous précisent et prolongent les points abordés au cours de cet entretien.

117

MARTINAND J.-L. (1994). « La didactique des sciences et de la technologie et la formation des enseignants », *Aster*, n° 19, p. 61-75.

MARTINAND J.-L. (coord.) (1995). *Découverte de la matière et de la technique*, Paris : Hachette (1^{re} éd.).

REUTER Y., LAHANIER REUTER D. (2007). « L'analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique », in E. Falardeau et al (éd.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Laval : Presses de l'Université de Laval, p. 27-42.

REUTER Y. (éd.) (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles : De Boeck.