

ET SI CE N'ETAIT PAS UN CONTRAT ?

CONTRIBUTION AU DIALOGUE ENTRE SOCIOLOGIE ET DIDACTIQUE

Thomas Dumet

CIREL (EA 4354) équipe Trigone, Université Lille 1
Cueep – Département des Sciences de l'éducation
Cité scientifique – Bat. B5 – B6
59650 Villeneuve d'Ascq (France)
thomas.dumet@univ-lille1.fr

Mots-clés : *contrat didactique, sociologie, don, formation des adultes*

Résumé. *L'analyse des situations d'enseignement et d'apprentissage est, en sciences de l'éducation, un domaine où les approches didactiques sont nombreuses. Elles ont, à ce titre, développé un certain nombre de concepts qui leur sont propres. Les développements actuels de la didactique semblent être polarisés entre approches cognitives et approches compréhensives du fait didactique (Lahire, 2007) permettant un éventuel rapprochement entre ces dernières et une approche sociologique (Lahire & Johsua, 1999). Cette contribution tente de relever ce défi autour du concept de contrat didactique (Sarrazy, 1995). Ce concept importe avec son utilisation un point aveugle que son auteur lui-même a eu le loisir de souligner : le contrat didactique n'est en réalité pas un contrat car il ne peut être totalement explicité (Brousseau, 1998, pp. 61-62). Basées sur l'analyse d'un stage de formation de base pour adultes entrant dans le cadre de la lutte contre l'illettrisme, les analyses proposent d'aborder ce que désigne le contrat didactique sous l'angle sociologique et apportent, en second lieu, des éléments permettant de comprendre comment ce « contrat » peut être « souscrit ».*

Cette contribution tente de poursuivre un dialogue naissant entre sociologie et didactique (Lahire, 2007). Ce dernier passe tant par des contributions sur ses conditions que sur l'identité des disciplines mises en rapport (Lahire & Johsua, 1999) ou sur la discussion empirique d'objet qu'elles partagent (Dumet, 2008). C'est, plus précisément, à la poursuite de cette deuxième tâche que ce texte est consacré en abordant le concept de *contrat didactique* (Brousseau, 1998 ; Sarrazy, 1995). Ce concept, fondamental en didactique, a depuis sa formulation connu un grand succès. Touchant directement à la relation ou, pour user d'un vocable sociologique, à l'interaction entre un enseignant et un apprenant autour d'un savoir donné, il se réfère nécessairement à un « lieu » qui peut devenir commun aux disciplines convoquées ici. Cela passe cependant par le dépassement de certaines impasses que les didacticiens eux-mêmes ont déjà pu souligner à plusieurs reprises. A cette fin, les développements qui suivent proposent une voie possible de réaménagement du concept. Afin d'y parvenir et après un rappel théorique et critique du concept, ce dernier est mis en discussion sur la base d'une recherche d'abord ancrée en sciences sociales et, plus particulièrement, en sociologie. Cette discussion souligne la nécessaire reformulation du concept tout en gardant ses principales caractéristiques. En filigrane, c'est la pertinence du dialogue entre sociologie et didactique au regard de la recherche qui se dévoile.

1. Le contrat didactique : définition et critiques

Le concept de contrat didactique a vocation à s'appliquer aux interactions entre un enseignant et des apprenants autour des notions enseignées. Il rassemble ces trois éléments de l'interaction didactique que sont l'enseignant, l'apprenant et le savoir enseigné. Ce concept permet d'expliquer et de comprendre les manières de faire, les contraintes et les obligations réciproques qui marquent les interactions entre l'enseignant et les apprenants autour de l'enseignement d'une notion donnée (Brousseau, 1998). Le contrat didactique désigne ce qui lie les protagonistes directs d'une situation d'enseignement, les oblige les uns envers les autres autour d'un enseignement ponctuel, ou, pour le dire à la manière des didacticiens, ce qui les lie dans la situation didactique. C'est dans le cadre de ce contrat didactique que la dévolution a lieu. Cette dernière désigne un processus au travers duquel l'enseignant transfère la responsabilité de la résolution d'un problème ou de la réponse à une question à l'apprenant. Elle permet alors le passage d'une situation didactique, marquée par les interventions de l'enseignant, à une situation adidactique où l'apprenant est confronté isolément au problème ou à la question soulevée afin d'apporter par lui-même la réponse qui convient. Lorsque la dévolution est réussie, c'est-à-dire lorsque l'apprenant prend à sa charge et par lui-même la question soulevée, ce dernier tente d'apporter la réponse qui convient. S'il y parvient, il aura réussi à s'adapter à la situation adidactique : il aura appris. Le concept de contrat didactique a, en définitive, vocation à expliquer ou à comprendre comment fonctionne un enseignement, comment il aboutit à la dévolution et à la situation adidactique, ou pourquoi il ne fonctionne pas et ne permet pas la dévolution et, de proche en proche, l'apprentissage. Il sert par exemple à identifier le type de contrat mis en œuvre relativement à l'enseignement de tel ou tel savoir. Il permet d'identifier les interactions spécifiques d'un enseignement ponctuel aboutissant (ou non) à la dévolution d'un questionnement nécessitant normalement l'appropriation par l'apprenant du savoir en jeu.

L'intérêt véritable de ce concept – qui donne une large place à la notion ponctuelle enseignée et, plus largement, aux contenus d'enseignement – ne doit cependant pas faire oublier deux difficultés majeures qu'il pose pour appréhender les situations d'enseignement et d'apprentissage. Premièrement, le concept de contrat didactique fonctionne, lorsqu'il est utilisé isolément, comme un outil neutralisant le contexte. Ses usages au sein des différentes didactiques ont fait émerger la nécessité de situer le contrat didactique dans le contexte plus large dans lequel il opère. C'est pour pallier cette limite que le concept de *coutume didactique* (Balacheff, 1988) a été formulé. Souhaitant démarquer ce qui relève du contrat didactique et ce qui n'en relève pas mais qui doit être pris en considération, Balacheff formule cependant une nouvelle fois une désignation juridique. Brousseau lui-même (*Ibid.*, p. 61-62) souligne que le contrat didactique n'est, en définitive, pas un contrat au sens strict puisque, notamment, il ne supporte pas l'explicitation. C'est un fait qui semble aujourd'hui acquis chez les didacticiens (Balacheff, *Op. Cit.*, p. 20 ; Sarrazy, 1996). Une large part du contrat didactique doit être implicite pour pouvoir « fonctionner ». Or, c'est bien là la deuxième critique qui peut être formulée et qui renvoie ici aux approches du contrat propres aux sciences sociales.

2. L'approche sociologique du contrat : émergence d'une problématique

L'expression de contrat (même didactique) ne peut être utilisée dans la perspective d'un dialogue entre sociologie et didactique sans qu'un ensemble de conditions qui le définissent strictement ne soient rassemblées. Dans une perspective sociologique, le concept de *contrat* désigne une forme d'engagement mutuel, matérialisé et explicite, qui fixe les contreparties auxquelles chaque partie liée a droit (Testard, 2001). Le contrat repose sur une garantie juridique qui implique des sanctions légales en cas de manquement aux engagements pris. Le contrat est donc une forme explicite d'engagements entre des acteurs garantie par l'institution juridique. Revisitée au travers de cette définition, la terminologie adoptée renverrait le lecteur à un contrat qui porte à la fois les termes d'une interdépendance où chaque partie liée par le contrat trouve son intérêt (ce qui semble pertinent) tout en intégrant une forme d'engagements mutuels contractualisés impliquant, en tant que forme juridique, un engagement à coup sûr objectivé sous une forme écrite et légale. Le

concept de contrat didactique devient alors une manière de désigner un système d'obligations réciproques observables qui semble effectivement régir les situations d'enseignement sans que puisse être identifiés les motifs propres ou le fonctionnement de cette réciprocité. Cette dérive terminologique serait probablement moins problématique si elle n'entraînait, en définitive, à penser le passage d'une situation didactique à une situation adidactique comme une « rupture de contrat », désignation négative dans l'ordre de la vie quotidienne, là où cette « rupture » supposée est, en définitive, le signe de la réussite d'un enseignement. Même si les didacticiens ont pu s'accommoder de cette terminologie au prix de précisions données dès les premières formulations du concept, elle devient problématique lorsque sociologie et didactique tentent de discourir de concert.

Le concept en question possède un nombre indéniable de vertus heuristiques, celles qui ont contribué à en faire un concept central en didactique, mais il possède dans sa désignation même des limites qui s'affirment lorsque le chercheur interroge certaines de ses dimensions ou tente l'interdisciplinarité. La question qui émerge alors est la suivante : quelle de la « nature », le fondement pour l'enseignant et l'apprenant de ce système d'interdépendance, d'obligations et de réciprocité observable ? L'idée est ici que répondre à cette question nécessite d'aborder les faits eux-mêmes pour identifier, comme le souligne Brousseau (1998, p. 62), « le processus de recherche d'un contrat hypothétique ». C'est donc sur cette question qui a été traitée. Elle l'a été en basant les analyses sur une formation pour adultes observée dans le cadre d'une recherche doctorale portant sur les parcours de formation (Dumet, 2009). Cette dernière porte sur une action dite de lutte contre l'illettrisme comportant des enseignements en Français et Mathématiques associés à des enseignements orientés vers la recherche d'emploi.

Dans cette tentative de dialogue interdisciplinaire, une seconde contradiction émerge rapidement. Cette contradiction oppose clairement l'approche strictement didactique à l'approche strictement sociologique. Pour la première, le contrat didactique est une réalité qui intervient ponctuellement dans les situations d'enseignement et d'apprentissage. Le contrat didactique et le type de contrat lui-même dépendent de la notion enseignée. Cela revient à considérer, en dernier lieu, que la relation entre l'enseignant et l'apprenant prend une forme particulière en fonction de la notion enseignée (le type de contrat engagé) et de la phase du processus d'enseignement et d'apprentissage auquel le chercheur s'intéresse (situation didactique / situation adidactique). Or, du point de vue sociologique (ou d'un certain point de vue sociologique), la relation entre l'enseignant et l'apprenant s'inscrit dans une réalité temporelle, ici, la formation dans son ensemble. Elle s'élabore au fil de cette dernière, non plus seulement en fonction des savoirs enseignés, mais en fonction d'un ensemble de réalités qui structurent ou participent des interactions entre l'un et l'autre. Sociologiquement parlant, étudier les relations entre enseignants et apprenants ne peut donc se réaliser que sous l'angle d'un processus qui s'élabore et s'entretient au fil de la formation. Sinon, le chercheur s'oblige à prendre acte de ce qui est à un moment donné, sans pouvoir ni comprendre, ni expliquer le comment et le pourquoi de cet état de fait. Il ressort de cette tension entre approche didactique et approche sociologique de la relation entre enseignants et apprenants que, pour pouvoir comprendre comment l'émergence de contrats didactiques est rendue possible, il est nécessaire d'aborder leur relation d'un point de vue temporel et reprendre, dans la mesure du possible, les différentes interactions qui ont précédé celle sur laquelle le chercheur se focalise. Le contrat didactique devient alors un moment particulier d'une relation durable entre un enseignant et des apprenants. Ce moment est dédié à l'enseignement d'une notion particulière. Analyser ce moment, c'est donc à la fois : - pouvoir le réintégrer dans la relation plus longue qui la supporte ; - et, éventuellement, souligner sa spécificité au regard d'autres moments. C'est cette dernière option qui est préférentiellement travaillée par les didacticiens. C'est à la première d'entre elles que ce travail est consacré.

3. Recueil de données et méthodologie

La recherche menée possède en elle-même des différences significatives avec des approches didactiques basées sur grilles d'observation préétablies ou orientées strictement vers les pratiques

enseignantes (Altet, 1994). Elle se rapproche sensiblement des approches développées autour de l'ethnographie de l'école (Woods, 1990), des travaux interactionnistes ou de ceux issus de l'ethnométhodologie qui s'appliquent à l'éducation (Coulon, 1993) dont elle partage les présupposés théoriques. La méthodologie mise en œuvre allie une observation participante (Emerson, 2003), reconnaissant l'interaction entre l'observateur et ceux qu'il observe, et des entretiens semi-directifs de recherche menés avec les apprenants au début et à la fin de la formation, puis quelques mois plus tard. Les observations ont couvert un peu plus du tiers du temps total de la formation et se sont étalées sur une année et demie. Elles ont concernées l'ensemble des dimensions observables des situations d'enseignement et d'apprentissage. Elles ont été accompagnées, autant que cela a pu être possible, de la collecte des documents utilisés lors des séances. Les entretiens, interrogeant le rapport à la formation des personnes interrogées, ont quant à eux permis la restitution des points de vue des acteurs observés en formation.

La question qui a servi de fil directeur à ce travail est donc la suivante : comment la formation se structure-t-elle dans le temps pour permettre la réalisation de situations d'enseignement et d'apprentissage et aboutir à d'éventuels apprentissages ? Cette question s'est opérationnalisée dans deux directions complémentaires. La première d'entre elles interroge la référence légale et normative de la formation. En effet, en supposant l'existence d'un contrat didactique ou même d'une coutume didactique, c'est bien cette référence légale qui est, en quelque sorte, désignée. La question soulevée a donc été celle de la nature de cette référence et de son rapport avec les interactions strictement liées à l'enseignement et/ou à l'apprentissage. La deuxième piste à suivre est celle qui consiste à identifier clairement la nature de l'interdépendance et de la réciprocité que le concept sert à désigner. Il ressort des résultats d'analyse des points d'accord avec les développements donnés au concept de contrat didactique mais aussi une confirmation des divergences évoquées précédemment. Cela a en outre permis d'évoquer ce qui, dans le cas de la formation étudiée, prend la place du contrat pour prendre la place du système d'obligations et de réciprocité entre les enseignants et les apprenants autour des objets de l'enseignement.

4. Le contrat didactique à l'épreuve des faits

Les résultats évoqués sont donc de deux ordres. Les premiers concernent, comme annoncé précédemment, la référence légale de la formation, l'existence d'un contrat en son sein et la place occupée par ce dernier. Les seconds concernent, pour leur part, l'émergence, dans l'interaction entre les enseignants et les apprenants, des relations de réciprocité et d'obligations mises en pratique dans les enseignements.

4.1 La référence légale de la formation : une interdépendance éloignée de l'enseignement et de l'apprentissage

Lorsqu'il s'intéresse à la référence légale de la formation étudiée, le chercheur aboutit à considérer l'existence, pour reprendre les termes des formateurs, d'un « contrat de formation ». Ce dernier, unit l'organisme de formation à chaque stagiaire. Il est signé à la première séance de formation. Le contrat de formation renvoie, en définitive, au « Règlement intérieur » de l'organisme : l'objet du contrat de formation pour les apprenants, c'est l'engagement contractualisé de respecter le règlement intérieur. Son contenu est loin d'encadrer les interactions entre les formateurs et les stagiaires autour des notions enseignées. Il définit bien les devoirs et droits des stagiaires dans leurs rapports à l'équipe pédagogique. Cependant, il n'implique aucun devoir (ou droit) lié directement à l'enseignement et à l'apprentissage des notions. Il n'existe pas, au sens strictement légal, de devoir d'apprentissage tout comme il n'existe pas explicitement de droit à l'enseignement.

Le contrat de formation instaure explicitement les contreparties auxquelles chaque partie liée a droit. Dans le cas étudié, les stagiaires sont astreints à l'assiduité et au « respect »¹ de l'équipe

¹ D'après les termes du document lui-même.

pédagogique. Les stagiaires ont, quant à eux et en fonction de leur statut à l'entrée en formation, droit à des contreparties financières (allocations de retour à l'emploi) ou assurantielles (couverture maladie, etc.). Le règlement n'a ensuite, selon les observations faites, de valeur qu'en cas de comportement jugé déviant d'un protagoniste des situations étudiées. Ces comportements considérés comme déviants ne relèvent, pour les stagiaires, pas de l'apprentissage des notions mais plutôt de la transgression de ce que l'on peut désigner, au sens scolaire du terme, comme la discipline de la formation (Vincent, 2004). Cette codification touche d'ailleurs à l'ensemble des dimensions des séances de formation qui constitue, au sens de Balacheff, la coutume didactique. L'entrée dans les salles de cours, la distribution des places et les prises de position dans celles-ci, les prises de parole, les déplacements, les activités des stagiaires et des formateurs et les temporalités des séances sont extrêmement codifiés. Largement implicite, cette codification correspond, dans le règlement intérieur, au « respect » attendu des stagiaires envers l'équipe pédagogique.

Au regard des éléments qui précèdent, un certain nombre de conclusions peuvent déjà être évoquées. La première d'entre elles concerne la place de la référence légale de la formation. Cette référence légale, le contrat de formation, est la référence première du point de vue temporel : le contrat de formation est signé et explicité à la première séance. Cependant, ce contrat de formation est comme détaché de l'enseignement et de l'apprentissage. Il sert à assurer le maintien éventuel de la codification des pratiques de formation si des pratiques déviantes sont mises en œuvre. La référence légale de la formation constitue donc un garde-fou renforçant si nécessaire la codification des pratiques mais ne peut être érigée en principe explicatif des pratiques elles-mêmes (Bourdieu, 1980).

4.2 Du contrat de formation aux contrats didactiques : la codification des pratiques

L'analyse et l'interprétation de cette codification permettent de la rapporter aux acteurs mis en présence. De ce point de vue, le formateur est celui qui permet l'accès aux salles de cours, dont la place est garantie par la présence d'un tableau, celui qui peut prendre la parole quand il le souhaite, celui qui est mobile et qui dirige les activités et maîtrise les temporalités des séances (début de la séance, pause, fin de la séance). De l'autre côté, les stagiaires sont ceux qui n'accèdent aux salles de cours qu'avec un formateur, ceux dont les places sont éloignées du tableau, ceux qui ne prennent la parole qu'en réponse au formateur ou avec son autorisation, ceux qui sont le plus souvent assis, immobiles sur leurs chaises et dont les activités sont clairement orientées par le formateur tout comme leurs rythmes. En définitive, cette codification fait du formateur quelqu'un qui possède savoir et pouvoir là où les stagiaires n'ont en pratique ni l'un, ni l'autre. Ces significations se rapportent, en dernier lieu, aux statuts de « formateur » et de « stagiaire de la formation professionnelle continue ».

Ces pratiques codifiées marquent l'asymétrie des protagonistes des situations d'enseignement et d'apprentissage entre « celui qui sait et qui peut » et « ceux qui ne savent pas et ne peuvent pas (ou pas sans l'autorisation de celui qui sait) ». Elles préparent donc les contrats didactiques en marquant chaque protagoniste des traits spécifiques qui leur donnent leur place respective dans ces derniers. La manière même dont cette codification est réalisée par les uns et les autres peut être considérée comme un élément instructif sur la nature des contrats didactiques qui seront réalisés.

Cette codification rend en outre l'enseignement possible et l'apprentissage désirable sous certaines conditions. Elle rend l'apprentissage désirable en cela que son résultat, son aboutissement est celui de la capacité à faire, du pouvoir faire. La codification des pratiques de formation, que garantit le contrat de formation, apparaît donc comme une condition nécessaire à l'enseignement et à l'apprentissage mais pas comme une condition suffisante. C'est sur cette base que se construit le système d'interdépendance et d'obligations réciproques autour des enseignements, désigné par l'expression de contrat didactique.

4.3 La construction de l'interdépendance et de la réciprocité

Les séances de formation sont donc structurées par ces significations implicites. Ces significations sont elles-mêmes inhérentes à la codification qui touche aux pratiques des protagonistes des séances de formation. Enfin, cette codification est inscrite dans le contrat de formation sous le vocable de « respect » et garantie par lui. Reste que, au regard de ces significations, apprendre, c'est passer de la passivité et de la méconnaissance à l'activité et la connaissance. C'est d'ailleurs ce qui a pu être observé lors des séances de formation : certains stagiaires peuvent régulièrement et ponctuellement aller au tableau (donc se déplacer) et y écrire, prendre la parole, etc. Certains apprenants peuvent, dans ces brefs moments, se situer sur le même pôle que le formateur : celui du savoir et du pouvoir. Dans la formation étudiée, ce qui déclenche ces moments, c'est la circulation, des formateurs vers les stagiaires, de supports pédagogiques. Cette circulation est une réalité commune aux diverses séances, quel que soit l'enseignement assuré. Au regard des théories actuelles des transferts matériels en sciences sociales (Godbout, 2007), cette circulation s'apparente à des dons : les formateurs *donnent* régulièrement aux stagiaires des supports pédagogiques. Ces supports, de type leçon-exercice le plus fréquemment, sont ensuite utilisés par les stagiaires. Ils y écrivent leurs réponses aux questions posées, aux exercices à trous ou de type vrai/faux.

L'identification de pratiques apparentées au don dans la circulation des supports pédagogiques est essentielle pour comprendre les fondements des contrats didactiques qui se réalisent dans la formation étudiée. D'un côté, les théories actuelles du don soulignent que son efficacité réside dans sa capacité à produire des relations d'interdépendance et de réciprocité entre les acteurs qu'il réunit. En cela, il constitue le pendant implicite et personnalisé de l'échange et du contrat. Le don est une pratique au service d'un lien social personnalisé, marqué par la réciprocité et une certaine forme d'obligation entre les acteurs. Il peut donc servir de substrat aux « contrats » didactiques. Il le peut d'autant plus que ce sont des dons de supports pédagogiques, autrement dit d'objets matérialisant le savoir enseigné et le savoir sur l'enseignement. De l'autre côté et toujours d'après ces théories, le don suppose sa réception active, attendue de celui qui donne. Cette analyse tend, pour sa part, à s'intégrer à la logique même de la dévolution : la prise en charge par l'apprenant d'un problème ou d'une question soulevée par l'enseignant. Du même coup, le don de support pédagogique suppose le passage pour les stagiaires d'une place passive à une place active. Enfin, le don ne supporte pas l'explicitation, *a contrario* du contrat et de l'échange où l'explicitation (juridique notamment) est nécessaire. En cela, il est plus adéquat pour désigner ce qui traduit, pour les didacticiens, l'existence empirique d'un contrat didactique.

Il importe ici de souligner que la relation que génère le don et l'obligation qu'il induit sont d'un autre type que ceux que génère le contrat. En effet, l'un et l'autre relèvent de domaines que l'on oppose fréquemment. Sociologiquement parlant, le contrat est typique de relations ponctuelles et impersonnelles qui doivent être garanties par le droit à défaut de pouvoir l'être par d'autres moyens. En tant que tel, le contrat est lié à l'échange et *a fortiori* à l'échange marchand (Testard, *Op. Cit.*). Le contrat est typiquement ce qui lie deux personnes qui s'engagent à échanger une somme d'argent contre un bien donné. Lorsque le contrat est rempli, chaque partie liée s'en retourne avec son dû. C'est cette impersonnalité du contrat qui peut le rendre critiquable aux yeux de certains lorsqu'il est associé à un mariage par exemple, consécration associée alors à un registre amoureux, donc personnalisé. Or, ce registre personnel relève typiquement de pratiques relevant du don. Le don est par exemple une pratique familiale répandue où, ayant reçu un cadeau à un moment donné, il *convient* d'abord de le recevoir (autrement dit d'en faire l'usage attendu par celui qui donne) puis il *convient* éventuellement d'en faire un autre en retour² (Mauss, 1950 ; Bourdieu, 1994). Avec l'opposition des registres relationnels (personnel / impersonnel) qui distingue sur ce qui relève du contrat et ce qui relève du don, c'est aussi la manière dont l'un et l'autre obligent qui diffère. Le don génère, lorsqu'il est efficace, une relation où l'obligation n'est plus d'ordre légal mais d'un ordre implicite, éventuellement chargé affectivement et émotionnellement.

² Ce que les ethnologues nomment le *contre-don*.

Au regard des analyses qui précède, la formation peut être appréhendée de la manière suivante. Elle s'édifie en premier lieu sur une référence légale marquant les termes d'un échange entre les stagiaires et l'organisme de formation et garantissant le respect de pratiques codifiées. L'échange permet à l'organisme de recevoir une rétribution liée à l'assiduité des stagiaires et aux stagiaires de percevoir une contrepartie financière ou assurantielle. Reste donc à ce stade des pratiques de formation marquant les rôles et statut de chacun, formateur ou stagiaire. C'est dans ce cadre que se réalisent des dons de supports pédagogiques. Alors que les premiers éléments chronologiques de la formation laissent supposer la mise en place de relations impersonnelles et éloignées de l'enseignement et de l'apprentissage, les pratiques apparentées au don génèrent, lorsqu'elles sont efficaces³, un lien personnel et implicite qui peut prendre le pas sur la relation juridique et explicite. De plus, les dons de supports pédagogiques obligent ceux à qui ils s'adressent à recevoir ce qui leur est donné. Autrement dit, ils obligent ceux qui reçoivent à en faire l'usage attendu par ceux qui donnent. Cette réception s'apparente à la dévolution des didacticiens : prendre à sa charge un problème ou une question *donnée* par l'enseignant.

Dans la formation étudiée, le recours à des dons de supports pédagogiques introduit un type particulier de relations. Bien que les pratiques des stagiaires et des formateurs restent codifiées et chargées de significations marquant les rapports distinctifs au savoir et au pouvoir des uns et des autres, les interactions entre eux peuvent être qualifiées de « détendues » laissant même la place à une certaine complicité. Cela se traduit aussi du point de vue pédagogique par la place particulière accordée à l'erreur. L'engagement dans les activités d'apprentissage (la réception des supports pédagogiques) semble, sur ce point, plus impérieuse que la réussite effective des activités elles-mêmes. C'est donc sur cette base commune à la formation que chaque « contrat didactique » se noue. Selon les notions en jeu, ces « contrats » appellent des registres différents d'interventions de l'enseignant et des apprenants, des activités d'apprentissage distinctes et des attentes différentes. Cependant, c'est systématiquement un don de support pédagogique qui vient alimenter les interactions localisées entre un formateur et les stagiaires.

5. Conclusion

La démarche présentée ici tente de dépasser un point aveugle du concept de contrat didactique. Pour cela, le parcours retenu est celui qui consiste à se décentrer du contrat didactique pour mieux l'aborder à nouveau.

Dans la formation étudiée, le don de supports pédagogiques sert de substrat commun aux « contrats » didactiques qui s'y instaurent au fil des séances selon les notions enseignées. Il permet l'élaboration d'une relation de réciprocité et d'obligations entre les formateurs et les stagiaires sensibles aux dons qui leur sont faits. En cela, les enseignements viennent se greffer sur une dynamique relationnelle plus large qui lie les formateurs et les stagiaires. Le don offre les principales caractéristiques attribuées de manière large au contrat didactique : vecteur de réciprocité et d'obligations autour du savoir enseigné, il autorise la dévolution tout en devant rester implicite. Cependant, le type de relations qu'induit le don est différent de celui qui préside aux relations marquées par le contrat. Le don agit dans le registre personnel là où le contrat est impersonnel. Chaque contrat didactique mis en œuvre dans la formation apparaît donc comme une déclinaison localisée d'une relation durable et personnalisée qui s'instaure entre l'enseignant et l'apprenant. D'autres manières de générer une interdépendance et un système d'obligations entre deux acteurs existent. En cela, le recours au don n'est pas nécessaire *a priori* dans l'enseignement et l'apprentissage. Le développement d'analyses similaires portant sur d'autres objets empiriques permettrait sûrement de développer les conclusions précédentes et, notamment, de préciser les incidences de l'usage de tel ou tel vecteur de réciprocité et d'interdépendance sur l'enseignement et l'apprentissage.

³ Sur les conditions de l'efficacité des dons, voir par exemple le travail de J. T. Godbout (2007).

6. Bibliographie

- Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? *Revue française de pédagogie*, 107, p. 123-139.
- Balacheff, N. (1988). Le contrat et la coutume : deux registres des interactions didactiques. In Laborde, C. (ed.), *Actes du premier colloque franco-allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique*. (pp. 15-26). Paris : Editions La pensée sauvage.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Editions de minuit.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris : Editions du Seuil.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : Editions La pensée sauvage.
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : PUF.
- Dumet, T. (2008). L'évaluation en formation de base : éléments d'une rencontre entre sociologie et didactique. *Les cahiers Théodile*, 9, p. 167-182.
- Dumet, T. (2009). *Illettrisme et formation de base. L'épreuve des contradictions*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation (dir. Leclercq, V.) : Université Lille 1.
- Emerson, R. (2003). Le travail de terrain comme activité d'observation. Perspectives ethnométhodologiques et interactionnistes. In Cefaï, D. *L'enquête de terrain*. (pp. 398-424). Paris : Editions La Découverte.
- Godbout, J. T. (2007). *Ce qui circule entre nous. Donner, recevoir, rendre*. Paris : Editions du Seuil.
- Lahire, B. (2007). La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques. *Education et didactique*, 1, p. 73-82.
- Lahire, B. & Johsua, S. (1999). Pour une didactique sociologique. *Education et sociétés*, 4(2), p. 29-56.
- Mauss, M. (1950). Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques. In Mauss, M. *Sociologie et anthropologie*. (pp. 142-279). Paris : PUF.
- Sarrazy, B. (1995). Le contrat didactique. *Revue française de pédagogie*, 112, p. 85-118.
- Sarrazy, B. (1996). Le contrat didactique : un contrat impossible ? Et pourtant... *Journal des instituteurs*, 3, p. 66-69.
- Testard, A. (2001). Echange marchand, échange non marchand. *Revue française de sociologie*, 42(4), p. 719-748.
- Vincent, G. (2004). La règle ou la raison ? In Vincent, G. *Recherches sur la socialisation démocratique*. (pp. 81-109). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Woods, P. (1990). *Ethnographie de l'école*. Paris : Editions Armand Colin.