

“ Le concept de contrat didactique est très différent de celui de *contrat pédagogique*, dont on sait qu'il cherche à expliciter au maximum, pour les élèves, les objectifs et les exigences scolaires. Au contraire, le terme de *contrat didactique*, initialement introduit par Brousseau en didactique des mathématiques, explique qu'il existe nécessairement une certaine opacité dans le “ système didactique “ reliant le savoir, l'élève et le maître. En référence au contrat social de Jean-Jacques Rousseau, l'idée est que le contrat didactique *préexiste* à la situation d'enseignement et, en quelque sorte, la surdétermine. Cela, non parce que l'enseignant chercherait à cacher quelque chose aux élèves, mais parce qu'il pris, comme eux, par ce contrat qui les lie.

Le fondement du contrat didactique ne concerne pas la nature de la relation pédagogique : il est d'abord épistémologique. Il résulte notamment des obstacles auxquels s'affrontent les élèves pour apprendre, et de la situation didactique elle-même. Celle-ci doit effectivement mettre les élèves aux prises avec des obstacles, sans qu'on se substitue à eux pour les franchir. Car si l'enseignant explicite trop ce qu'il attend des élèves, la tâche intellectuelle qu'il leur demande s'effondre, et il ne leur reste plus qu'à exécuter mécaniquement une suite d'opérations. C'est ce que Brousseau nomme un “ *effet Topaze* “, en référence à Pagnol, dont on sait que le personnage fait faire une dictée en s'appliquant à prononcer toutes les terminaisons.

Ce phénomène est fréquent en classe. Il se produit chaque fois que l'élève peut décoder l'attente de l'enseignant, à partir des seuls termes de la question, pour produire une réponse conforme, sans avoir à en investir le sens. “ Dans toutes les situations didactiques, le maître tente de faire savoir à l'élève ce qu'il veut qu'il fasse, mais il ne peut pas le dire d'une manière telle que l'élève n'ait qu'à exécuter une série d'ordres. Ce contrat fonctionne comme un système d'obligations réciproques qui détermine 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. “ ( Brousseau, 1986 ). Le contrat définit ainsi le “ métier de l'élève “, autant que celui du maître, aucun des deux ne pouvant se substituer à l'autre, sans dommage pour le projet d'apprendre.

Pour l'enseignant, cela constitue un paradoxe, qu'il lui est difficile, mais pourtant nécessaire, de gérer. “ Le contrat didactique met le professeur devant une véritable injonction paradoxale : tout ce qu'il entreprend pour faire produire par l'élève les comportements qu'il attend, tend à priver ce dernier des conditions nécessaires à la compréhension et à l'apprentissage de la notion visée. Si le maître dit ce qu'il veut, il ne peut plus l'obtenir “ ( Brousseau, *ibid* ). Tout se joue donc, dans la situation scolaire, comme si les partenaires avaient à respecter des clauses qui n'ont jamais été discutées, clauses qui au fond ne sont

jamais vraiment respectées, et dont les ruptures correspondent à des avancées de la connaissance partagée. Car, dit encore Brousseau, “ le savoir et le projet d'enseigner vont devoir s'avancer sous le masque. “

Le contrat didactique présente ainsi un double statut. D'une part, il permet d'analyser et de caractériser ce qui se joue dans la classe, en termes d'apprentissage, aussi bien pour le maître que pour les élèves. Certains auteurs préfèrent appeler *coutume didactique* cette dimension quasi-sociologique du contrat ( Balacheff, 1988 ). Chaque classe possède en effet sa propre coutume qui correspond aux spécificités de son fonctionnement didactique.

Mais, en même temps, et c'est là le coeur du concept, le contrat didactique constitue un levier important sur lequel peut jouer le maître, quand il introduit des ruptures pour faire progresser la situation didactique, pour “ enrôler “ les élèves dans la tâche proposée ( cf. la “ fonction d'étayage “ de l'adulte chez Brunner, 1983 ) et réussir la “ *dévolution* “ du problème. La didactique des mathématiques décrit ainsi, sous le nom de *théorie des situations didactiques*, une dynamique qui permet la transformation, par déplacements et ruptures successives, de situations d' “ action “ initiales en situations de “ formulation “, puis de “ validation “ et enfin d' “ institutionnalisation “. Le contrat est ainsi évolutif en cours d'activité, si bien que “ le concept théorique en didactique n'est pas le contrat ( le bon le mauvais, le vrai ou le faux ) mais le processus de recherche d'un contrat hypothétique “ ( Brousseau, *ibid* ).

Il est à noter enfin que certains auteurs tendent à dogmatiser l'usage du concept, dès lors qu'ils le conçoivent trop mécaniquement comme ce qui “ pèse “ sur la structure didactique, ce à quoi l'enseignant ne saurait échapper. Ils ne résistent pas toujours à la tentation d'utiliser les fondements épistémologiques du contrat didactique pour critiquer des propositions pédagogiques innovantes, peut-être généreuses mais jugées naïves et brouillonnes. Un outil théorique essentiel à la compréhension des situations didactiques devient alors l'instrument d'une restauration discrète de la magistralité, qui paraît d'autant plus légitime qu'elle se présente comme le résultat objectif d'une science didactique. Ce ne serait là qu'un nouvel avatar de la volonté ancienne ( d'ailleurs toujours déçue ) de rendre la pédagogie “ scientifique “. Alors qu'elle a d'abord besoin de disposer de grilles nouvelles qui éclairent, sans jamais les dicter, les prises de décisions didactiques.