Recension de Michel Le Du

Michel Le Du

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1910>

DOI : [10.4000/educationdidactique.1910](https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1910)

ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 30 juillet 2014

Pagination : 161-163

ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Michel Le Du, « Recension de Michel Le Du », *Éducation et didactique* [En ligne], 8-1 | 2014, mis en ligne le 20 mai 2015, consulté le 22 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1910> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1910>

RECENSION DE MICHÈLE ARTIGUE

Michèle Artigue
LDAR, université Paris Diderot – Paris 7

Le livre écrit par Gérard Sensevy et publié aux éditions De Boeck, dans la collection Perspectives en éducation & formation, est un impressionnant volume de près de 800 pages dans sa version papier, et encore faut-il signaler que, pour deux de ses chapitres, la version papier ne fournit qu'un résumé en quelques pages de la version complète accessible en ligne. Je dois avouer que lorsque j'ai accepté l'invitation qui m'était faite de rédiger une note de lecture pour la revue *Éducation & Didactique*, je ne m'attendais pas à recevoir un ouvrage aussi imposant. J'ai commencé à le feuilleter comme on le fait pour un livre nouvellement reçu, essayant de me faire une idée globale de son contenu, de la démarche de l'auteur et de son style. J'ai rapidement compris qu'il n'y aurait pas de lecture économe et que, même si le titre annonçait « *Éléments pour une théorie de l'action conjointe* », il ne s'agissait en rien d'un ouvrage élémentaire.

Comme il le précise dans l'introduction, Gérard Sensevy a adopté une structure en spirale « qui suppose la reprise et donc, l'affinement, en aval, de certaines des choses exprimées en amont » (p. 12). Cette démarche est à l'œuvre dans la structure globale de l'ouvrage mais elle l'est aussi au niveau de sa structure locale, celle de chacun des chapitres, voire même de leurs différentes parties. Par ailleurs, comme le précise aussi l'auteur, il conçoit ce livre comme un point de départ, « une sorte de milieu pour l'étude future » (p. 12). Cela explique, nous dit-il, l'abondance des citations et le fait qu'il s'agisse souvent de longues citations. « Elles sont là pour faire milieu, afin de s'inscrire ensuite dans l'arrière-plan au moyen duquel on peut appréhender ce livre » (p. 12). On conçoit bien alors que suivre l'auteur, c'est accepter de le voir patiemment tisser ses fils et raffiner ses constructions et ses analyses, c'est renoncer à espérer une vision synthétique de la théorie de l'action conjointe en didactique, sauf à essayer de la construire soi-même. Je dois avouer qu'au fil des longues heures dédiées à la lecture de cet ouvrage, il m'est arrivée d'être irritée par ces choix de l'auteur, d'être submergée par les citations, de trouver la forme en spirale poussée à ses extrêmes, mais il me faut aussi dire que c'est presque avec regret que j'ai refermé ce livre quand, enfin, je l'ai eu terminé. Car c'est un livre riche et subtil, un livre qui oblige le lecteur à se questionner et à penser.

Il est structuré en trois grandes parties. La première, intitulée « La théorie de l'action conjointe

en didactique. Premières directions », structurée en 6 chapitres, plante essentiellement le décor théorique et méthodologique. La deuxième partie est consacrée à la description et l'analyse des transactions didactiques vues comme action conjointe entre professeur et élèves. Au fil de ces quatre chapitres, la théorie progressivement s'étoffe et commence à prendre chair à travers divers exemples traités de façon très détaillée. Progressivement, l'on prend la mesure de ce qu'implique pratiquement pour l'analyse didactique le choix de ce filtre théorique. C'est la partie de l'ouvrage que j'ai personnellement appréciée le plus. Dans la dernière et troisième partie, l'auteur se propose de mettre la théorie de l'action conjointe au service d'une réflexion plus globale et plus politique sur l'école et ses valeurs, ses évolutions nécessaires et possibles. Il esquisse finalement en conclusion un programme de recherche pour les années avenir. Cette dernière partie m'a parue moins homogène. Elle m'a parfois donné l'impression que l'auteur avait du mal à quitter son œuvre, à y mettre momentanément un point final.

Il est difficile de résumer en quelques pages un tel ouvrage sans, je pense, le dénaturer, tant dans son contenu que dans la forme de relation qu'il essaie d'instaurer entre auteur et lecteur. En tout cas, je ne m'en suis pas sentie capable. Aussi, après avoir longuement réfléchi, ai-je décidé de ne pas tenter l'aventure mais plutôt, tout en suivant le fil de l'ouvrage, de mettre l'accent sur ce qui m'a le plus particulièrement marquée, ma lecture étant, il importe de le préciser, celle d'une didacticienne des mathématiques, familière avec la théorie de situations didactiques et la théorie anthropologique du didactique, théories dont a, en un sens, émergé la théorie de l'action conjointe, mais ne partageant certainement pas la vaste culture dans le champ des sciences humaines et sociales dont témoigne l'auteur.

Cette culture est manifeste dès le premier chapitre qui fixe les arrière-plans épistémologiques de l'ouvrage : la posture grammaticale qui y est adoptée, « conçue comme une façon d'identifier des nécessités immanentes aux pratiques » (p. 17), une posture considérée nécessaire à l'intelligibilité des pratiques et l'importance qui en résulte pour la notion d'arrière-plan ; la modélisation en termes de jeux des structures qui dirigent l'activité des individus sans pour autant la déterminer de façon causale, ainsi que la nécessité de distinguer entre les règles définitoires et stratégiques attachées à ces jeux ; la reconnais-

sance de la nature institutionnelle de ces jeux et de la soumission qui en résulte aux styles de pensée produits par les institutions ; et, enfin, l'idée d'action conjointe vue non pas comme une modalité particulière de l'action mais plus essentiellement comme la matrice de toute action humaine. Pour introduire ces arrière-plans et expliquer les choix effectués, l'auteur s'appuie sur une multiplicité d'auteurs, essayant de nous faire partager la façon dont ils ont, les uns et les autres, nourri la réflexion épistémologique sous-jacente à la théorie de l'action conjointe et multipliant pour ce faire les citations, comme cela a été dit plus haut. Malgré les efforts déployés, je ne dirais pas qu'il s'agisse là d'une entrée en douceur dans la théorie de l'action conjointe.

Les chapitres suivants, consacrés au jeu didactique, à sa grammaire, à sa dimension institutionnelle m'ont personnellement été plus accessibles. J'ai trouvé en particulier très éclairante la façon dont était mis l'accent sur la clause *proprio motu* de ce jeu coopératif : « le Professeur gagne si et seulement si l'élève gagne, mais à condition que l'Élève joue raisonnablement *proprio motu*, « de son propre mouvement », de soi-même. » (p. 67), et sur la nécessité qui en résulte de « réticence didactique » de la part du professeur, c'est-à-dire la nécessité « d'omission volontaire de ce qui pourrait ou devrait être dit » (p. 69), la façon dont ces caractéristiques du jeu didactique étaient reliées aux notions de dévolution, d'institutionnalisation, de contrat didactique, de milieu et d'adidacticité, qui sont au cœur de la théorie des situations didactiques, nourrissant un travail sur ces notions elles-mêmes. C'est particulièrement visible, au-delà d'ailleurs de ces seuls chapitres, pour ce qui concerne la notion de contrat didactique, qui est présentée comme « le système stratégique déjà là au moyen duquel le Professeur et l'Élève jouent un jeu didactique spécifique » (p. 103). Cette approche du contrat didactique, par la façon dont elle amène à penser les rapports entre contrat didactique, milieu et adidacticité m'a paru très féconde.

La boîte à outils qui va servir ensuite, tout au long de l'ouvrage, à l'analyse des transactions didactiques telle que portée par la théorie de l'action conjointe, est complétée au chapitre 4 par la différenciation entre deux types de jeux, les jeux d'apprentissage que fait vivre le professeur d'une part, les jeux épistémiques modélisant les pratiques de savoir d'autre part (dans l'action conjointe, nous dit l'auteur, « le professeur et l'élève jouent un (des) jeu(x) d'appren-

tissage pour rendre l'élève capable de jouer, à terme, un (des) jeu(x) épistémique(s) » (p. 123). D'où la notion essentielle de jeu épistémique-source qui, sans s'y réduire, est à rapprocher de la notion de situation fondamentale dans la théorie des situations didactiques, ainsi que l'explicitation de systèmes de descripteurs associés aux jeux d'apprentissage. Il s'agit notamment du triplet fondamental que constituent les processus de mésogénèse, chronogénèse et topogénèse, particulièrement importants pour analyser ces jeux et leur évolution, analyse qui passe par leur mise en rapport avec des jeux épistémiques. Mais, comme le souligne bien l'auteur, dans ces modélisations, il est question de savoir, de professeur, d'élève au singulier, mais l'unité s'agissant de l'élève n'est qu'une fiction. D'où la question de savoir, dans un dispositif didactique donné, qui peut vraiment jouer les jeux didactiques proposés et qui en est exclu ? Pour approcher ces questions, l'auteur introduit la notion de contrat didactique différentiel proposée par Schubauer Leoni, qui permet de distinguer les fonctions de différentes positions d'enseignés dans l'économie de la relation didactique, et celle associée et d'inspiration Bourdieusienne de capital d'adaptation, mais ces notions, contrairement à celles qui précèdent, sont juste esquissées à la fin du chapitre.

Les deux chapitres suivants, accessibles en ligne, abordent d'une part la question des intentions didactiques et de la construction du jeu didactique avant que ne s'opère la réalisation in situ, approchée notamment à travers le travail documentaire du professeur, d'autre part des questions plus méthodologiques, en mettant l'accent sur la notion de film d'étude, les différentes échelles auxquelles peut se situer l'analyse et la question de leurs interactions. Même si j'ai trouvé ces chapitres intéressants, notamment le second, il m'a semblé qu'ils coupaient le fil de l'ouvrage, à un moment où dirais-je, en tant que lectrice, un peu rassasiée de théorie, j'avais envie de pouvoir me faire une idée de la puissance des outils conceptuels introduits pour analyser et comprendre les transactions didactiques, à partir de l'étude d'exemples un peu substantiels.

C'est dans cette analyse que l'on entre avec la seconde partie de l'ouvrage, constituée de quatre chapitres. Le premier chapitre se propose, sur la base des chapitres antérieurs, d'introduire un premier système de description des transactions didactiques synthétisé, à la fin du chapitre, sous la forme d'un

tableau de topiques d'analyse, des assertions que l'auteur nous présente comme des pense-bêtes, au sens de Veyne, « dont le sens théorique doit être reconstruit sur le fond des analyses qui précèdent » (p. 201). On perçoit dans ce chapitre, me semble-t-il, la difficulté de l'auteur à nous permettre d'appréhender, dans une vision synthétique claire, les résultats essentiels de l'important travail théorique qu'il a conduit. Fort heureusement, cela n'hypothèque pas le travail mené dans les chapitres suivants. L'analyse des transactions y débute avec celle de courts épisodes qui semblent à l'auteur des idéaltypes pour ce qui est de la relation milieu-contrat, des phénomènes didactiques associés et des formes d'équilibration didactique dont ils témoignent. Elle se prolonge ensuite avec des transactions de plus longue durée. Les divers travaux menés dans le cadre de la théorie de l'action conjointe permettent de mobiliser pour l'étude, de façon très judicieuse, des contextes variés, au niveau de l'école élémentaire : lecture, géologie, sciences de la vie, mathématiques, mais aussi du collège : escalade, géométrie... Les analyses sont extrêmement fouillées, subtiles et je les ai trouvées particulièrement convaincantes. Pour l'auteur, dans les jeux d'apprentissage que fait vivre le professeur, l'équilibre contrat-milieu est décisif et il conjecture que « tout défaut de cet équilibre consistera dans un envahissement du milieu par le contrat, ou du contrat par le milieu » (p. 196). Ceci le conduit à mettre l'accent sur la dynamique des relations entre contrat et milieu au fil des épisodes considérés. La complexité de ces jeux et la difficulté de maintenir des équilibres satisfaisants, du fait tout particulièrement de « hiatus d'appréciation du professeur quant aux *dispositions* présentes dans le contrat et à la *potentialité* du milieu » (p. 255) sont particulièrement bien mises en évidence à travers les exemples analysés, ainsi que leurs conséquences « naturelles » en termes de *glissements* ou d'*altérations* de jeu, faisant perdre au jeu d'apprentissage sa valeur épistémique, et ceci en se référant notamment aux travaux de Marlot et Rilhac.

Le chapitre suivant s'intitule « Dispositifs didactiques et reconstruction de la forme scolaire ». Ce long chapitre (350 pages à lui tout seul) est, selon moi, le chapitre clef de l'ouvrage pour celui qui souhaite prendre la mesure du potentiel didactique de la théorie de l'action conjointe. Soulignons que, comme l'indique le titre, il n'y est plus simplement question d'analyser les transactions didactiques pour

en comprendre la nature et en apprécier le potentiel mais, considérant que « les problèmes d'équilibration didactique proviennent en premier lieu de certaines surdéterminations responsables de certains dysfonctionnements » (p. 291) - des dysfonctionnements qui ne sont pas intrinsèques mais ont à voir avec certaines fins que l'on attribue à l'éducation - il s'agit « d'aider à constituer des critères de reconstruction d'une forme scolaire ». L'analyse se donne donc une finalité normative. Pour ce faire, deux ingénieries didactiques sont convoquées, d'une part celle paradigmatique mise en place par Brousseau à l'école élémentaire dans les années 80 pour l'extension du champ des nombres aux rationnels et décimaux, dénommée dans la suite l'ingénierie *Rationnels et décimaux*, d'autre part, l'ingénierie *SESAMES* développée par Tiberghien pour l'enseignement du principe d'inertie en seconde. À ces deux sources s'ajoutent le texte fondamental de Brousseau intitulé *Le cas Gael*, et une recherche en cours à l'IUFM de Bretagne visant notamment le développement d'ingénieries coopératives entre enseignants et chercheurs.

Pour l'ingénierie *Rationnels et décimaux* que je connais bien par ailleurs, l'auteur s'appuie sur le travail de Quilio concernant une des séances de l'ingénierie. J'ai trouvé exemplaire la façon dont, au fil de l'analyse portée bien sûr par les valeurs et les concepts de la théorie de l'action conjointe, le lecteur est amené à lire le travail du professeur, très présent dans cette séance, et les transactions didactiques, à comprendre le jeu subtil des positions topogénétiques et ses effets, en se déprenant des visions simplistes souvent portées par les vulgarisations de la théorie des situations didactiques, à percevoir l'importance de la temporalité spécifique à la situation et ses rapports à la notion de mémoire didactique, à comprendre la façon dont se noue dans cette situation une relation positive d'adjuvance entre le contrat et le milieu, et le rôle crucial qui est joué à ce niveau par le milieu sémiotique des tableaux de nombres. En lisant cette longue analyse, j'ai eu vraiment l'impression de redécouvrir cette séance et d'accéder à une compréhension de ses ressorts didactiques bien plus approfondie.

L'ingénierie *SESAMES* obéit à une grammaire sensiblement différente, même si l'on y retrouve comme dans la précédente une forte sensibilité à la fonctionnalité épistémique des savoirs. L'exploitation effectuée, en s'appuyant notamment sur le travail de Malkoun, renforce ce qui précède, tout en montrant

la capacité de la théorie de l'action conjointe à faire sens d'objets élaborés dans d'autres cadres conceptuels que ceux qui ont porté son émergence. Mais, au-delà, cette étude de cas m'a paru aussi très intéressante par les nouvelles dimensions qu'elle permet d'intégrer à l'analyse même s'il s'agit seulement pour l'auteur de poser quelques jalons. En effet, cette ingénierie permet de revenir sur la question de l'articulation des différentes échelles d'analyse, du micro au macro, et d'aborder celle, restée jusque-là implicite bien que cruciale, de l'évaluation de l'efficacité d'une ingénierie ou plus généralement d'un dispositif didactique. Les chercheurs se sont appuyés sur un dispositif comparatif somme toute classique impliquant classes expérimentales et classes témoins mais ce qui est intéressant, c'est la façon dont sont construits les critères qui permettent de comparer ces deux classes, en s'attachant aux jeux épistémiques dont l'ingénierie vise l'émergence. Avec l'exemple, lui aussi paradigmatique, du cas Gael, c'est la dimension essentielle de l'affect qui est intégrée à l'analyse des transactions didactiques avec, comme le souligne l'auteur, la dissolution en acte de la séparation entre l'affectif et le cognitif, le psychique et le didactique. Au-delà, l'étude de ce cas met particulièrement bien en évidence, me semble-t-il, la dimension nécessairement dialogique du jeu didactique. Elle a été bien sûr soulignée tout au long des exemples précédents mais elle prend là un relief tout particulier. Le dernier dispositif envisagé est celui d'ingénieries coopératives entre enseignants et chercheurs comme mentionné plus haut. La présentation qui en est faite est centrée sur un projet spécifique organisé autour de l'étude d'une fable de La Fontaine : *Les animaux malades de la peste*. C'est l'occasion de travailler plus particulièrement la notion de jeu épistémique-source introduite dès les premiers chapitres, associée ici à l'idée d'essentialisation, et d'étudier la façon dont s'élabore progressivement au sein de la classe un rapport savant à la fable à partir de son appréhension commune par les élèves, dans un processus que l'auteur qualifie de « processus de greffe », en montrant le rôle essentiel que jouent dans les jeux d'apprentissage élaborés les productions écrites successives des élèves. Mais au-delà, ce que cet exemple nous donne aussi à avoir, c'est comment s'est nouée une collaboration féconde entre enseignants et chercheurs, respectueuse de leurs expertises respectives.

C'est à partir de ces éléments que l'auteur se lance dans la dernière partie du chapitre dans l'esquisse

d'une reconstruction de la forme scolaire. Encore une fois, il n'est pas simple de rendre compte, sans la schématiser, de la réflexion de l'auteur. Il précise d'abord en s'appuyant sur les exemples précédemment développés, quelques éléments d'arrière-plan pour une telle reconstruction : savoir comme puissance d'agir référée à l'activité savante et à l'enquête ; temps de situation comme principe organisateur du curriculum ; rôle crucial des représentations comme instruments du travail essentiel de mise en relation systématique du concret et de l'abstrait dans la détermination des concepts ; dialogisme constitutif du savoir éprouvé en particulier dans sa garantie, source du processus de subjectification dans des jeux de vérité au sein de l'institution didactique ; travail collectif de l'essentiel par tous et pour tous dans un principe de solidarité épistémique. Il étudie ensuite deux exemples très différents susceptibles de nourrir une telle reconstruction : l'école Freinet de Vence d'une part, en s'appuyant sur le travail de Go, les parcours d'étude et de recherche, forme nouvelle d'ingénierie didactique produite au sein de la théorie anthropologique du didactique d'autre part. Il en résulte deux éléments d'arrière-plan supplémentaires : le travail de l'éthos propre à l'action et aux situations didactiques et la nécessité de propédeutique à la démocratie à inscrire au cœur des institutions didactiques comme un travail systématique. Il s'agit là, comme l'auteur le reconnaît lui-même, de principes certes en cohérence avec tout ce qui précède mais se situant pour l'instant à un très haut niveau de généralité. La façon dont ils peuvent nourrir la normativité visée dans ce chapitre me semble, en l'état actuel, très hypothétique, surtout que l'on voit bien, à la lecture des différentes analyses, comment il serait facile de dévier de ce qui nous a été montré dans ces réalisations et semble effectivement en ligne avec ces arrière-plans, à quel point les actions conjointes qui nous sont décrites sont subtiles.

Le chapitre suivant opère un retour sur l'action didactique conjointe. Les premières pages présentent un retour synthétique sur ce qui précède tout à fait bienvenu. L'auteur ensuite se lance d'une façon qu'il qualifie de « liminaire et exploratoire » dans un nouveau chantier visant à connecter didactique et théorie inférentielle de la connaissance. Je dois avouer que je n'ai pas bien compris la nécessité de cette inclusion. Avec la troisième partie, c'est vers le futur que l'auteur me semble-t-il s'oriente, dans une vision politique du didactique et de l'école qui met

l'accent sur les questions d'éthique, pour terminer par la présentation d'un programme de recherche. Quel que soit l'intérêt du propos, nous sortons là, me semble-t-il, de la présentation d'éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique. Aussi arrêterai-je là mes commentaires.

Il était sans doute temps qu'un ouvrage soit consacré à la théorie de l'action conjointe. Celui qu'a produit Gérard Sensevy, en s'appuyant sur les travaux du collectif qui se réclame de cette théorie, fait plus à mon avis qu'en présenter les éléments, quoi que nous annonce son titre. Ce n'est pas non plus, me semble-t-il, un ouvrage élémentaire, et pour permettre de se familiariser avec cette théorie à un coût raisonnable, un ouvrage plus condensé, dans une forme plus directe aurait été selon moi préférable. Mais c'est sans doute, comme l'a voulu son auteur, un ouvrage qui permet à celui qui prend la peine de s'y plonger, de suivre le cheminement

qu'il nous propose, de comprendre en profondeur comment cette théorie façonne le regard didactique, du niveau microscopique au niveau macroscopique, et comment, tout en étant étroitement liée à des théories comme la théorie des situations didactiques et la théorie anthropologique du didactique, elle s'est autonomisée et vient compléter leurs apports. Bien plus récente que ces dernières, elle n'a pas bénéficié encore visiblement des mêmes efforts de distillation à des fins de communication que ces dernières, et c'est aussi ce qu'exprime cet ouvrage particulièrement touffu. Sans doute faut-il davantage le voir, comme nous y invite d'ailleurs Gérard Sensevy, comme un milieu pour des études futures, ou tout au moins un media qui doit permettre d'engager sur les questions à l'étude une dialectique media-milieu productive, selon les termes de la théorie anthropologique du didactique.