

Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique

Une activité située ?

The teachers' work for the theory of joint action in didactics: is it a situated activity?

El trabajo del profesor para la teoría de la acción conjunta en didáctica : ¿una actividad situada ?

Die Lehrerarbeit für die Theorie der gemeinsamen Aktion in Didaktik : eine situierte Tätigkeit ?

Gérard Sensevy



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/822>

DOI : 10.4000/rechercheformation.822

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 22 avril 2008

Pagination : 39-50

ISBN : 978-2734-2-1108-2

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Gérard Sensevy, « Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique », *Recherche et formation* [En ligne], 57 | 2008, mis en ligne le 22 avril 2012, consulté le 30 avril 2019.

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/822> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.822

LE TRAVAIL DU PROFESSEUR POUR LA THÉORIE DE L'ACTION CONJOINTE EN DIDACTIQUE UNE ACTIVITÉ SITUÉE ?

GÉRARD SENSEVY*

Résumé Dans le présent article, nous montrons en quoi la théorie de l'action conjointe en didactique partage un certain nombre des thèmes épistémologiques et des analyses propres aux approches situées. Nous défendons le primat grammatical que la théorie entend soutenir, primat qui suppose l'usage de la notion de jeu didactique pour une première spécification de l'action didactique et des formes qu'elle peut revêtir, au sein de situations dont il s'agit de saisir la logique. L'argumentation repose sur une acception large du terme savoir, aussi bien que sur une conception anthropologique de la didactique, qui lie organiquement éducation et instruction, sans différencier a priori formes scolaires et non scolaires de l'apprentissage.

Mots clés : didactique, théorie de l'action conjointe, cognition située.

39

Introduction

La théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy, Mercier, 2007a ; Schubauer-Leoni *et al.*, 2007a ; 2007b ; Forget, Schubauer-Leoni, à paraître) a été élaborée au sein de l'approche comparatiste en didactique (Mercier *et al.*, 2002 ; Schubauer-Leoni, Leutenegger, 2005 ; Amade-Escot, à paraître).

Elle tente de proposer une conception générique de l'action humaine, qu'elle spécifie à l'action didactique proprement dite. Elle se donne ensuite pour but la spécification de cette théorie de l'action didactique en modèles propres à un contenu particulier (1).

* - Gérard Sensevy, université de Rennes 2-IUFM de Bretagne (CREAD).

1 - Cette dernière perspective ne sera pas évoquée dans cet article.

Avant de préciser certains des éléments qui précèdent, nous répondrons brièvement à une question. Qu'est-ce que la didactique ? En première approximation, pour nous, la science dont les pratiques d'éducation, d'enseignement, d'apprentissage, font l'objet. Précisons. Nous postulons qu'une pratique d'éducation est fondée sur la transmission d'un savoir. On saisit donc que dans cette acception, l'éducation englobe l'enseignement et l'apprentissage, et l'instruction, au sens courant de ces termes. Éduquer, c'est instruire d'un savoir. Nous énonçons par là une hypothèse théorique – non un performatif plus ou moins normatif – que nous ne pourrions étayer dans le cadre de cet article. Il faut prendre en compte le fait que le terme « savoir » utilisé ici, l'est dans une acception plus large que dans son sens usuel. Nous appelons « savoir » une puissance d'agir ; un savoir, c'est ce qui permet d'exercer une capacité (Sensevy, Mercier, 2007b).

Cette puissance d'agir s'exprime en situation : apprendre, c'est apprendre d'une expérience, mais c'est aussi apprendre une expérience (Schubauer-Leoni *et al.*, 2007a). Une telle conception de la didactique peut ainsi reprendre à son compte, à sa manière, le projet déclaré de Lave et Wenger (1991) : il s'agit de produire une théorisation de l'apprentissage qui n'introduise pas *a priori* une différence entre les formes scolaires et les autres.

Le jeu de l'action humaine

40

Le mouvement « unificateur » de la théorisation consiste à décrire les pratiques comme des *jeux*. Nous considérons qu'une description pertinente de l'activité humaine dans son ensemble et de l'activité didactique en particulier, peut être obtenue lorsque l'on voit ces activités comme des jeux, ou plutôt comme des agencements de jeux, sous la description rapide suivante. Un jeu a un enjeu, qui fait en particulier que l'on *se prend au jeu* ; on y gagne ou on y perd ; on ne peut y jouer sans en connaître les règles, et au-delà de la connaissance des règles du jeu, il faut pour gagner produire des stratégies pertinentes, des stratégies gagnantes, et donc avoir *le sens du jeu*. On prendra en compte, également, le fait qu'un jeu est toujours descriptible en lien avec une situation donnée : il constitue en quelque sorte *une situation agie*. Si l'on voit l'activité humaine comme constituée de jeux, il vient donc la nécessité d'élucider la structure première des jeux, c'est-à-dire leurs enjeux, et les nécessités immanentes qui structurent leur logique : il convient d'en reconnaître *la grammaire*. Il faut entendre ce mot dans une perspective wittgensteinienne (Wittgenstein, 2004 [1953]), qu'exprime bien Descombes : posant la question suivante « Qu'est-ce qui nous rend capable de suivre une ligne droite ou de tracer une ligne droite ? » (Descombes, 2004, p. 444), celui-ci précise : « Ce n'est pas une question de psychologie – à quel âge et en mobilisant quelles ressources ? – ni une

question de philosophie transcendantale – que doit être le monde pour que je puisse m’y diriger en ligne droite? –, mais une question *grammaticale* (2): dans quel contexte y a-t-il un sens à dire que quelqu’un se dirige en ligne droite? » (*ibid.*). La réponse à la question: « Dans quel contexte y a-t-il un sens à dire que quelqu’un agit comme il agit? » trouvera une expression dans la compréhension du jeu auquel joue ce quelqu’un. Il est important de saisir que la notion de jeu, telle qu’elle est conçue ici, permet d’intégrer certains réquisits épistémologiques fondamentaux. Décrire un jeu, c’est pour nous nécessairement déplier la situation entrelacée à ce jeu, en articulant global et local, puisque les déterminations du jeu ne pourront *a priori*  tre considérées comme appartenant à l’un ou l’autre type (global ou local). C’est intégrer à la fois les déterminations du jeu, et sa part d’indétermination, qu’on pourra par exemple retrouver dans la distinction entre règles définitoires et règles stratégiques proposée par Hintikka (1993).

Tout en retrouvant donc ici l’intention de Bourdieu (« L’image du jeu est sans doute la moins mauvaise pour évoquer les choses sociales ... », Bourdieu, 1987, p. 80), considérer *la situation du jeu* constituera un moyen, ainsi que le propose Bensa (2003), de mieux comprendre la logique de la pratique. Il s’agira alors, pour nous, d’organiser ce passage de *la logique de la pratique située*   *la logique de la situation pratique*.

La notion de jeu, telle qu’elle est proposée ici, fournira également un outil pour reprendre la distinction de Lave (1988) entre *arena*, qui réfère aux dimensions matérielles et symboliques d’une situation, et *setting*, qui renvoie à ce que les acteurs mettent en forme avec ces dimensions, et qui constitue finalement leur « voir-comme » de la situation. Penser en termes de jeu devra permettre l’exploration d’une dialectique entre *setting* et *arena*, pour se prémunir d’un dualisme qui r ifierait chacun de ces deux termes: jouer, c’est toujours s’inscrire dans une institution (Douglas, 1999), toujours épouser un style de pensée (Fleck, 2005 [1934]) inhérent au jeu – que le chercheur doit reconnaître dans l’enchevêtrement *arena/setting* – tout en usant de stratégies qui, en tant que « produits » du sens du jeu des agents, supposent une certaine prise de distance avec « les règles du jeu », voire, dans certains cas, *l’abandon du jeu actuel pour un autre*.

Penser en termes de jeu, enfin, suppose de mettre au centre de l’activité de conceptualisation la socialité foncière de l’expérience humaine. D’abord parce que la notion permet de rendre compte de la présence de l’institution, à la fois en tant que machine à produire des catégories perceptives, affectives, et cognitives légitimes, et

2 - C’est nous qui soulignons.

en tant que producteur de formes symboliques qu'on peut concevoir comme des institutions du sens (Descombes, 1996). Ensuite parce qu'elle incite à mettre au principe de l'activité humaine, le fait qu'elle doit se penser, dans bien des cas, comme conjointe pour être comprise, lorsque agir c'est agir avec quelqu'un dans un enjeu partagé, dans une action conjointe.

Le jeu didactique : une première spécification

Voir les pratiques humaines comme des jeux constitue ainsi une première option fondamentale de la théorisation exprimée ici. Le mouvement suivant, ainsi que nous l'avons explicité *supra*, consiste à spécifier cette forme particulière d'action conjointe qu'est l'action didactique. C'est à cette spécification que nous allons consacrer cette section.

Un jeu coopératif

Si l'on observe deux personnes (groupes de personnes) en relation d'éducation, par exemple des parents qui apprennent à marcher à leur enfant ; un chef d'orchestre qui veut obtenir d'un musicien, par une métaphore précise, la bonne façon de jouer ; un maître d'apprentissage qui enseigne à son apprenti comment fabriquer sa mallette de rangement ; un professeur de français qui étudie *Phèdre* avec ses élèves, tous sont engagés dans une forme de *jeu didactique*. En quoi ce jeu se caractérise-t-il ?

Il peut se décrire dans la structure fondamentale suivante : un jeu didactique est un jeu dans lequel coopèrent deux joueurs, le Professeur et l'Élève. On peut décrire le Professeur et l'Élève comme des individus, mais ils représentent en fait des instances (3), puisqu'il peut y avoir une ou plusieurs personnes qui jouent le jeu, soit en position de Professeur (par exemple dans le cas ci-dessus où les parents apprennent ensemble à marcher à leur enfant), soit en position d'Élève (par exemple dans le cas ci-dessus de l'ensemble des élèves de la classe de français qui étudie la pièce de théâtre).

Ces deux instances sont en transaction, autour d'un « objet », dont il s'agit d'instruire, le Savoir.

3 - C'est la raison de la majuscule à Professeur et Élève, qui représentent ici des Instances génériques. Deux ouvriers qui montrent à un autre comment user correctement d'un marteau-piqueur seront considérés comme (instance) Professeur, de même qu'un professeur au Collège de France qui fait son cours. Ceci amène à relever le degré de distribution de l'instance Professeur, au sein d'un collectif donné, comme une dimension essentielle du processus didactique.

Les deux instances Professeur et élève coopèrent, dans la mesure où leur activité commune n'a de sens que si chacun joue son rôle. Que l'on comprenne bien le sens de cette phrase : loin de toute normativité, elle signifie simplement et banalement que l'activité didactique est une coaction, c'est une action conjointe, dans la mesure où des comportements spécifiques du Professeur et de l'élève découlent les uns des autres. Si l'enfant à qui ses parents apprennent à marcher s'assied et joue avec ses lacets de chaussure, l'action didactique initiale s'interrompt ; de même si le musicien explique au chef d'orchestre qu'il ne peut (se) reconnaître (dans) la métaphore proposée ; de même si l'apprenti n'accomplit pas les gestes attendus en complémentarité de ceux du maître d'apprentissage ; de même si les élèves n'ont pas lu comme convenu le premier acte de la pièce de théâtre qu'il s'agit d'étudier ce jour.

Il faut d'ailleurs comprendre que cette coopération est aussi une coordination. D'une certaine manière, l'action didactique, en tant que *conjointe*, est une action «   toi, à moi », dont une métaphore pourrait être celle des deux bûcherons qui scient un tronc à l'aide d'une scie double. L'action didactique est une action conjointe, c'est-à-dire coopérative et coordonnée, et on pourrait l'inscrire dans le cadre général que Clark (1999)  labore pour rendre compte de l'usage du langage. Dans l'exemple pris ici (les bûcherons), l'action conjointe est constituée d'actions participatives de même nature. Ce n'est pas toujours le cas, bien entendu. Souvent, les participants font des choses différentes. Clark évoque ainsi les exemples d'une danseuse se coordonnant avec les musiciens qui l'accompagnent, ou de l'employé qui glisse la chaussure au pied d'une cliente se coordonnant avec cette cliente qui avance le pied.

Cette vision des choses permet de retrouver la distinction introduite par Charles Taylor (1995) entre les actes « monologiques » et les actes « dialogiques », pour préciser ce que signifie l'idée de coordination. Dépassant le point de vue « de l'ancienne épistémologie [pour laquelle] tous les actes étaient monologiques », Taylor précise ainsi qu'une action dialogique est toujours « effectuée par un agent intégré, non individuel. Cela veut dire que, pour ceux qui y sont impliqués, l'identité de cette action en tant qu'action dialogique dépend essentiellement du fait que la position d'agent est partagée. Ces actions sont constituées comme telles par une compréhension commune à ceux qui composent l'agent collectif » (*ibid.*, p. 562-563).

43

On l'a vu, que l'action soit conjointe ne signifie pas que les actions participatives à cette action conjointe soient de même nature. Cela ne signifie pas non plus qu'elles soient non hiérarchisées, et Clark montre ainsi que bien souvent les activités conjointes supposent l'existence de r les dissymétriques, et cite pour exemples les actions conjointes suivantes (*ibid.*, p. 33) : l'officier de police et le citoyen ; l'avocat et le témoin ; le contremaître et l'ouvrier ; le conférencier et son public ; le prêtre et sa congrégation ; le professeur et l'élève.

On voit que ces actions conjointes, dialogiques, participatives, peuvent être conçues comme des jeux, au sens que nous avons fait valoir ci-dessus, jeux dissymétriques dont le dernier (le professeur et l'élève) est organiquement et spécifiquement coopératif. En quoi ?

Un jeu conditionnel

Ce qui permet d'avancer dans la caractérisation fondamentale du jeu didactique, c'est la prise de conscience de ceci : le jeu didactique est un jeu dans lequel deux joueurs coopèrent et se coordonnent, et dans lequel l'un des deux joueurs (que l'on va appeler B), gagne si et seulement si le second joueur (que l'on va appeler A) gagne.

Pour le dire autrement, le Professeur (le joueur B) gagne si et seulement si l'Élève (le joueur A) gagne. Le Professeur atteint son objectif si l'Élève apprend, avance dans son apprentissage : l'enfant parvient à faire plus de pas qu'auparavant ; le musicien interprète le passage d'une manière qui sied davantage au chef d'orchestre ; l'apprenti peut se servir de sa mallette ; les élèves ont compris certains éléments essentiels de la pièce de Racine.

Le jeu didactique est ainsi un jeu paradoxal, dans lequel, pourrait-on presque dire, le Professeur gagne en donnant procuration. Nous disons « presque », parce les choses sont évidemment plus complexes qu'une simple procuration. On pourrait en effet imaginer un jeu dans lequel le joueur B (le Professeur) fait gagner le joueur A (l'Élève), en lui communiquant purement et simplement de l'information, que A aurait à transmettre. Dans ce cas, A n'aurait aucun rapport particulier à cette information, il pourrait même ne pas la comprendre, il lui suffirait en tout cas de la restituer comme dans un jeu de « téléphone arabe ». Mais un tel jeu ne serait pas un jeu didactique, puisqu'un jeu didactique est un jeu de savoir, et que le savoir est une puissance d'agir. Pour que A gagne, il faut qu'il apprenne, c'est-à-dire qu'il intègre à sa personne et à son monde propre le savoir en tant que puissance d'agir. Aucun Professeur ne peut se satisfaire de l'imitation mécanique par l'Élève, ou de la seule récitation.

44

La clause proprio motu

Il pèse donc sur le jeu didactique une contrainte très forte : dans 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. Les parents peuvent fournir une aide à leur enfant dans son apprentissage de la marche, mais viendra bien un moment où ils devront le lâcher ; le chef d'orchestre peut répéter sa métaphore et l'assortir d'explicitations techniques, mais viendra un moment où

ce sera au musicien de jouer ; le maître d'apprentissage peut soutenir le travail de l'apprenti et le soulager temporairement d'une partie des contraintes de l'action, mais bientôt l'apprenti devra faire face à l'ensemble de ces contraintes ; le professeur peut aider l'élève en tolérant un temps une compréhension incorrecte, jusqu'à ce que l'élève montre qu'il a compris le texte ainsi que le professeur le lui demande. La clause *proprio motu* est au fondement de la relation didactique, cette relation ternaire entre le Professeur, l'élève, et le Savoir. Bien entendu, selon les spécificités de la scène didactique, elle s'exprime différemment dans les paroles et dans les gestes, mais elle repose sur ce *fait grammatical* : si je prends la responsabilité d'enseigner quelque chose à quelqu'un, je ne peux prétendre avoir réussi que si mon élève, sans mon aide, témoigne d'une puissance d'agir fondée sur ce que je lui ai enseigné.

La r tience didactique

C'est « de son propre mouvement », donc, que l'élève doit accomplir les activités qu'on lui demande. Cette « contrainte grammaticale » pèse très fortement sur les transactions didactiques. Comme l'a très tôt montré Brousseau (1998), le professeur ne peut pas « dire le savoir » directement à l'élève, et cela même dans les formes didactiques les plus classiques et directement transmissives, car alors rien ne le garantirait de la compréhension effective et de l'usage réel de ce savoir par l'élève. Le professeur est donc conduit à faire de la « rétention d'information », de la *r tience* (Sensevy, Quilio, 2002 ; Sensevy, 2007). Nous entendons ici le mot *r tience* dans son sens, vieilli en français, d'une « omission volontaire de ce qui pourrait ou devrait être dit », et toujours actif dans l'anglais « reticent ».

45

La description du jeu didactique que nous avons construite montre que cette r tience est nécessaire. Si le joueur B (le Professeur) divulgue les connaissances qui sont les siennes à propos de la stratégie gagnante, A (l'élève) ne pourra produire cette stratégie de son propre mouvement, et B ne pourra acquérir la certitude que A a apprise. C'est que le jeu didactique suppose la production de *comportement en situation autonome et adéquat*, il suppose la résolution d'un problème, fût-il à peine perceptible, et cela même dans la situation didactique la plus fermée et la moins « constructiviste ». Il ne peut se résumer à la « copie du cahier ». Loin de ne constituer qu'une réalité grammaticale souterraine qu'on ne verrait que rarement affleurer à la surface de la pratique, la r tience est présente, on peut le montrer empiriquement, dans la matière même de tout dialogue didactique.

La clause *proprio motu* et l'élève : la dévolution

La clause *proprio motu* concerne le Professeur, c'est ce sur quoi nous venons d'insister. Mais elle ne peut pas ne pas concerner l'élève également. Pour « agir en première personne », l'élève devra assumer, à un certain moment, une forme de solitude

dans l'apprentissage : l'enfant qui apprend à marcher devra accepter de lâcher la main qu'on lui tend ; le musicien prendre à son compte le fait, par exemple, de produire tel phrasé indépendamment du chef d'orchestre ; l'apprenti accepter l'entièreté de la tâche que lui confie le maître d'apprentissage ; l'élève prendre sur soi de se confronter au texte. La fonction fondamentale de la *réticence didactique*, que nous venons d'évoquer, est bien de permettre ce « rapport de première main ».

C'est cette nécessité que Brousseau (*op. cit.*) a défini comme *dévolution*. Le professeur doit organiser les conditions de la dévolution, faire en sorte que l'élève prenne la responsabilité de l'apprentissage, qu'il assume la responsabilité de jouer vraiment au (le) jeu. C'est dire que cette nécessité de dévolution semble d'autant plus impérieuse que B (le Professeur) jouera lui aussi le jeu, qu'il se refusera à contrevenir à la clause *proprio motu*, et qu'il ne dévoilera rien qui puisse amener A (l'Élève) à produire des stratégies gagnantes de faible valeur, parce que « pauvres en savoir ». Mais comme nous le précisons à l'instant, l'Élève doit aussi accepter, avec la clause *proprio motu*, cette forme de *désengagement* du Professeur : il doit accepter d'être à certains moments *laissé à lui-même*, savoir que l'appropriation du savoir passe par une forme d'indépendance et de solitude, de détachement nécessaire des paroles et des actes du Professeur.

Il faut par ailleurs se rendre sensible à un aspect très important de ce processus de dévolution : l'assomption de responsabilité, chez l'Élève, n'est jamais produite dans une sorte d'*a priori*, de transcendance à la situation présente. Assumer d'agir de soi-même, c'est assumer d'agir de soi-même *dans telle situation*, dont la spécificité conditionnera précisément la prise de responsabilité ; c'est assumer de jouer *ce jeu-ci* en première main, pour gagner, c'est-à-dire pour apprendre. Ainsi, d'une certaine manière, il ne faut pas employer sans précaution le substantif dévolution tout seul : il faut le flanquer d'un complément, et même de deux ; le verbe *dévoluer* sous-entend toujours le quelqu'un à qui est dévolu la « chose à apprendre », et plus encore, il demande qu'on précise l'objet.

46

Le professeur joue et juge

On perçoit alors une autre caractéristique décisive du jeu didactique : comme bien des jeux, il demande une épreuve, et un verdict. L'Élève doit *témoigner d'un Savoir*. Mais la reconnaissance de ce témoignage, et donc le gain de l'Élève (et donc celui du Professeur) ne viennent pas, la plupart du temps, d'une cause indépendante du jugement du Professeur : ils sont soumis à son verdict (il faudrait plutôt dire à un très grand nombre de verdicts), que ce soit en cours ou en fin d'apprentissage, verdict constitué des jugements que le Professeur porte de manière plus ou moins implicite ou inconsciente sur l'action de l'élève. Ces jugements nombreux, pour certains

minuscules (un hochement de tête, un regard), participent de la production des usages légitimes, de la production d'institution, ils constituent les multiples occurrences par lesquels le processus d'institutionnalisation (Brousseau, *ibid.*) s'élabore dans l'Enseignement. On perçoit donc une complexité tout à fait spécifique au jeu didactique : le Professeur, d'une certaine manière, est à la fois juge et partie. Il gagne si et seulement si l'Élève gagne, mais c'est lui, Professeur, qui décrète le gain de l'élève. D'où, bien entendu, des difficultés sises au cœur même de la relation didactique, très tôt décrites, en particulier sous la forme des effets Topaze et Jourdain (Brousseau, *op. cit.*), dont nous avons pu analyser ailleurs (notamment Sensevy, Mercier, Schubauer-Leoni, 2000) des formes productives.

Les quelques éléments qui précèdent nous paraissent constituer le noyau dur d'une description grammaticale *générique* de l'action didactique. Bien entendu, il faudrait en déployer davantage les dimensions, et décliner d'autres éléments fondamentaux juste suggérés ci-dessus, pour mieux appréhender les processus étudiés (4). Dans la lignée et le renouvellement de travaux déjà menés à bien, cette investigation anime un programme de recherche inscrit dans un collectif.

Une reprise

La théorie de l'action conjointe en didactique s'inscrit, comme nous avons commencé de le montrer, dans une perspective située. Nous reprenons ci-dessous quelques conséquences de cette assertion.

1. Adopter une telle perspective, c'est non seulement affirmer la nécessité d'instituer comme objets de l'enquête des situations « authentiques », mais encore prendre un tournant « actionnel » qui nécessite le fait de penser l'action didactique comme une spécification de l'action humaine. Cela signifiera donc un effort théorique pour penser le spécifique de l'action didactique au sein du générique de l'action humaine, ce qui signifie reconnaître le lien organique de la didactique avec les autres sciences de l'homme et de la société.

2. Le projet de la théorie est un projet anthropologique, qui pense les pratiques d'éducation comme instruisant d'un savoir. Au-delà du dualisme éducation-instruction qu'il s'agit de dissoudre dans l'étude effective des pratiques, la question

47

4 - En particulier, le fait que le Professeur et l'Élève soient des instances composés en général de plusieurs individus (toujours, pour ce qui concerne l'instance « Élève », dans les classes d'écoles, de collèges, ou de lycées) produit d'autres nécessités tout aussi *grammaticales* que nous ne décrirons pas ici, mais qui supposent notamment des formes méthodologiques orientées vers la production d'une pluralité organisée de niveaux de description (Tiberghien, Malkoun, 2007 ; Malkoun, 2007 ; Leutenegger, à paraître).

revient à considérer sous une même description générique les formes scolaires et non scolaires d'apprentissage. Nous insistons ici sur l'expression « description générique ». Il ne s'agit pas de considérer « qu'il n'y a pas de différence » entre les formes scolaires et les formes non scolaires : il s'agit au contraire de penser que pour mieux faire apparaître *le spécifique de chaque forme*, il est profitable de construire dans le même temps des descriptions qui montrent leur solidarité. Nous en avons donné quelques exemples ci-dessus, auxquels on ajoutera la considération selon laquelle on pourrait user de la notion de « participation périphérique légitime » (Lave, Wenger, *op. cit.*) comme descripteur générique des formes d'apprentissage : même au sein des institutions didactiques (i.e. fondées sur l'intention explicite d'enseignement), il nous paraît loisible et fructueux de penser comment les élèves peuvent participer à l'enseignement (Mercier, 1998 ; Go, 2007), ou, pour le dire autrement, sous quelles conditions et pour quels résultats l'instance Professeur peut et doit être distribuée.

3. Cette solidarité entre forme scolaire et non scolaire, et nous énonçons ici un point qui nous paraît essentiel, peut être montrée par une analyse grammaticale. Nous postulons qu'une manière adéquate d'éprouver ce que signifie pour une activité le fait d'être située (*situatedness*) consiste à déterminer la logique de la situation pratique, et le jeu cristallisé dans cette pratique, selon la démarche que nous avons tenté d'illustrer dans cet article. Ce primat grammatical, si nous avons essayé d'en montrer ici une actualisation générique, est tout aussi nécessaire dans la deuxième spécification que constitue l'analyse de l'action effective pour un contenu de savoir donné (Mercier, 2002). De même que les nécessités du jeu didactique produisent une détermination générique de l'action, les spécificités propres au savoir donnent leurs formes aux transactions didactiques. Nous avons produit la notion de *jeu d'apprentissage* (Sensevy *et al.*, 2005 ; Sensevy, 2007) pour décrire cette seconde spécification.

48

4. Dans une telle perspective, l'approche comparatiste ne constitue ni une commodité méthodologique, ni un supplément d'âme. Nous la concevons au cœur de la production scientifique dans les sciences de l'homme et de la société, et donc au cœur de la didactique (Mercier *et al.*, 2002 ; Loquet *et al.*, 2007 ; Schubauer-Leoni *et al.*, 2007a ; 2007b ; Amade-Escot *et al.*, en prép.) et nous pourrions reprendre à notre compte les mots vigoureux de Durkheim (1986 [1894], p. 169) à propos de la sociologie : « La sociologie comparée n'est pas une branche particulière de la sociologie, c'est la sociologie même. »

La didactique, dès lors qu'on la conçoit comme une anthropologie des pratiques d'éducation, est organiquement, nécessairement comparatiste.

BIBLIOGRAPHIE

- AMADE-ESCOL C. *et al.* ( d.) (en préparation). « Analyse de situations didactiques. Perspectives comparatistes », *Les Dossiers des Sciences de l' ducation*.
- BENSA A. (2003). « Le singulier et le pluriel », in P. Encrev , R. M. Lagrave ( d.), *Travailler avec Bourdieu*, Paris : Flammarion, p. 143-152.
- BOURDIEU P. (1987). *Choses dites*, Paris :  ditions de Minuit.
- BROUSSEAU G. (1998). *Théorie des situations didactiques*, Grenoble : La Pensée Sauvage.
- CLARK H. (1996). *Using language*, Cambridge : Cambridge University Press.
- DESCOMBES V. (1996). *Les institutions du sens*, Paris :  ditions de Minuit.
- DESCOMBES V. (2004). *Le complément de sujet. Enquête que le fait d'agir de soi-même*, Paris : Gallimard.
- DOUGLAS M. (1999). *Comment pensent les institutions*, Paris : La Découverte.
- DURKHEIM E. (1986 [1894]). *Les règles de la méthode sociologique*, Paris : PUF.
- FLECK L. (2005 [1934]). *Genèse et développement d'un fait scientifique*, Paris : Les Belles Lettres.
- FORGET A., SCHUBAUER-LEONI M.-L. (  paraître). « Inventer un code de désignation d'objets au début de la forme scolaire. Des productions personnelles à la convention collective », in L. Fillietaz, M.-L. Schubauer-Leoni ( d.) *processus interactionnistes et situations éducatives*, Bruxelles : De Boeck Université.
- GO H. (2007). *Freinet   Vence. Vers une reconstruction de la forme scolaire*, Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- HINTIKKA J. (1993). *Fondements d'une théorie du langage*, Paris : PUF.
- LAVE J. (1988). *Cognition in Practice. Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life*, New York : Cambridge University Press.
- LAVE J., WENGER E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, New York : Cambridge University Press.
- LEUTENEGGER F. (  paraître). *Le temps d'instruire. Pour une approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire*, Berne : Peter Lang.
- LOQUET M., RONCIN E, ROESSLE S. (2007). « L'action conjointe dans le système didactique en activités physiques, sportives et artistiques ; les formes non verbales des communications didactiques », in G. Sensevy, A. Mercier ( d.), *Agir Ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves dans la classe*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 123-151.
- MALKOUN L. (2007). *De la caractérisation des pratiques de classes de physique à leur relation aux performances des élèves :  tude de cas en France et au Liban*, thèse de Sciences de l'éducation, didactique de la physique, université de Lyon 2 ; Université libanaise.
- MERCIER A. (1998). « La participation des élèves à l'enseignement », *Recherches en didactique des mathématiques*, 18 (3), p. 279-310.

MERCIER A. (2002). « La transposition des objets d'enseignement et la définition de l'espace didactique, en mathématiques », *Revue française de pédagogie*, n° 141, p. 135-171.

MERCIER A., SCHUBAUER-LEONI M.-L., SENSEVY G. (éd.) (2002). « Vers une didactique comparée », *Revue française de pédagogie*, n° 141, p. 5-16.

SCHUBAUER-LEONI M.-L., LEUTENEGGER F. (2005). « Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée », *Revue suisse des Sciences de l'éducation*, 27 (3), p. 407-429.

SCHUBAUER-LEONI M.-L., LEUTENEGGER F., LIGOZAT F., FLÜCKIGER A. (2007a). « Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves ; les phénomènes qu'il peut/doit traiter », in G. Sensevy, A. Mercier (éd.), *Agir Ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves dans la classe*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 51-91.

SCHUBAUER-LEONI M.-L., LEUTENEGGER F., FORGET A. (2007b). « L'accès aux pratiques de fabrication de traces scripturales venues au commencement de la forme scolaire : interrogations théoriques et épistémologiques », *Éducation et didactique*, 1 (2), p. 9-36.

SENSEVY G. (2007). « Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique », in G. Sensevy, A. Mercier (éd.), *Agir Ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves dans la classe*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 13-49.

SENSEVY G., MERCIER A., SCHUBAUER-LEONI M.-L. (2000). « Vers un modèle de l'action didactique du professeur. A propos de la course à 20 », *Recherches en didactique des mathématiques*, 20 (3), p. 263-304.

SENSEVY G., QUILIO S. (2002). « Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique », *Revue française de pédagogie*, 141, p. 47-56.

SENSEVY G., MERCIER A., SCHUBAUER-LEONI M.-L., LIGOZAT F., PERROT G. (2005). "An attempt to model the teacher's action in mathematics", *Educational Studies in mathematics*, 59 (1), p. 153-181.

SENSEVY G., MERCIER A. (2007a). *Agir Ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves dans la classe*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

SENSEVY G., MERCIER A. (2007b). « Agir ensemble : l'action didactique conjointe », in G. Sensevy, A. Mercier (éd.), *Agir Ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves dans la classe*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 13-49.

TAYLOR C. (1995). « Suivre une règle », *Critique*, 579/580, p. 554-572.

TIBERGHEN A., MALKOUN L. (2007). « Différenciation des pratiques d'enseignement et acquisition des élèves du point de vue du savoir », *Éducation et didactique*, 1 (2), p. 29-54.

WITTGENSTEIN L. (2004 [1953]). *Recherches philosophiques*, Paris : Gallimard.