SENSEVY Gérard. *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*

Bruxelles : De Boeck, 2011, 796 p.

Anne Defrance

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3958>

DOI : 10.4000/rfp.3958

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2012

Pagination : 137-141

ISBN : 978-2-84788-405-0

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Anne Defrance, « SENSEVY Gérard. *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 181 | 2012, mis en ligne le 31 décembre 2012, consulté le 21 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3958> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.3958>

facettes de l'activité des enseignants-chercheurs, et participe pleinement de la fonction enseignement.

Laurent Cosnefroy
ENS Lyon, Institut français de l'Éducation, ECP

NOTE

- 1 LEPLAT J. (coord.) (1992). *L'analyse du travail en psychologie ergonomique. Recueil de textes*. Toulouse : Octarès.

SENSEVY Gérard. *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck, 2011, 796 p.

Dans cet ouvrage, Gérard Sensevy souhaite démontrer que la forme scolaire doit se modifier. Pour que l'élève puisse passer à une autre forme d'apprentissage, qui abandonne l'idée d'enseigner « classiquement » un cours présenté de manière relativement *ex cathedra*, structuré en « théorie, exercices répétitifs, exercices plus complexes », la didactique utilisée doit évoluer, et même changer profondément. Le rapport de subordination qui préexiste actuellement encore entre un professeur et ses élèves doit devenir une véritable relation d'échanges mutuels et féconds sur le plan de l'apprentissage. Le rôle de l'enseignant passe de celui de maître incontesté (ou incontestable ?) à celui d'un guide efficace qui analyse la situation et saisit à chaque instant l'évolution du rapport au monde de l'élève et celle du contrat qui lie ce dernier à l'enseignant. Du coup, l'acte d'enseigner change de nature : il ne suffit plus seulement de connaître sa matière, ni même de maîtriser différentes méthodes propres à la didactique de la discipline, il faut agir plus finement en tenant compte à tout moment des représentations des élèves. À chaque action de l'élève, qu'elle soit langagière ou autre, le professeur rétroagit et provoque d'autres actes de la part des élèves. C'est l'action conjointe dont l'auteur élabore une théorie qui la justifie, ou dont il en construit des éléments, comme il se plaît à l'écrire avec modestie.

L'ouvrage est imposant : presque 800 pages. Il se compose de 12 chapitres suivis de la conclusion, d'une bibliographie très fournie et d'un index. Il se lit bien parce que l'auteur a soin de régulièrement résumer ce qu'il vient d'écrire et d'indiquer brièvement ce qui va suivre. Toutefois, la richesse du contenu est telle qu'il nous a été impossible de le résumer sans omettre quoi que ce soit d'essentiel. Que le lecteur nous le pardonne. Nous nous sommes concentrée à offrir un plan et à mettre en évidence des points particulièrement intéressants de cette étude, mais il était impossible de tout signaler vu la densité de l'ouvrage.

Les chapitres sont groupés en trois parties. La première, comprenant les six premiers chapitres, construit un cadre théorique qui permettra à l'auteur de mener des analyses sur les différentes transactions didactiques qu'il présente dans les chapitres suivants. La deuxième partie contient les chapitres 7 à 10. Après avoir explicité dans le chapitre 7 les éléments essentiels qui autorisent l'analyse des expérimentations, l'auteur présente ensuite des situations de classe « ordinaires » et dans le chapitre 9 – 375 pages – il développe des ingénieries produites par différents auteurs. Elles sont analysées, décortiquées avec soin et elles conduisent aux traits qui serviront à reconstruire la forme scolaire et à définir l'action conjointe. Dans la troisième partie de cet ouvrage, les chapitres 10 à 12, Sensevy convie le lecteur à des considérations d'une autre échelle. Il plaide pour une « reconstruction de la forme scolaire », en situant l'école dans la société, en montrant qu'elle offre un point de vue plus éthique que la forme traditionnelle, en faisant allusion aux formations des maîtres qui devraient s'améliorer. La conclusion propose des pistes de recherches.

La première partie de l'ouvrage, qui comprend les six premiers chapitres, construit progressivement les différents concepts qui permettront d'analyser les expérimentations par la suite. Ainsi, l'auteur constitue d'abord un milieu, c'est-à-dire un ensemble de savoirs, de pratiques qui forment l'arrière-plan, au sens de Searle, cela permettra de développer des concepts qu'il va utiliser et d'en faire émerger la signification. On devine déjà qu'il serait intéressant que l'enseignant en saisisse certains éléments pour faire progresser l'apprentissage.

Si on tente d'analyser nos pratiques pour en élaborer une théorie, on s'aperçoit qu'elles répondent à une sorte de structure, une grammaire, qui s'inscrit dans un arrière-plan qui permet de saisir la logique que nous attribuons à nos actions et de leur donner sens. Cette grammaire est liée à la situation de la pratique et au réseau d'usages de celle-ci. La comprendre revient à la situer dans ce réseau et également à réaliser le type de nécessité sur lequel cette pratique repose. Dans cette optique, l'auteur va modéliser les activités de la classe en termes de jeux (au sens de Brousseau ou de Wittgenstein) et il va tenter de comprendre comment le professeur réagit et guide l'apprentissage au cours des différentes actions-réactions menées par les élèves et lui-même, ce qui va le mener à définir « l'action conjointe ».

Pour que celle-ci soit efficace c'est-à-dire pour que le professeur puisse s'ajuster aux réactions des élèves (à ce qu'ils pensent, à ce qu'ils croient, à ce qu'ils explicitent, etc.), il est nécessaire d'identifier l'arrière-plan. Lors d'un jeu, qui se joue ici entre professeurs et élèves, il se produit un certain nombre de signes. Ceux-ci sont reconnus par les uns et les autres qui les utilisent pour rebondir et continuer le jeu. Dans

le jeu didactique entre professeur et élèves, une véritable coopération s'installe entre eux, et le premier ne gagne que si les autres gagnent et réciproquement. On comprend que dans cette situation, l'enseignant doit pouvoir penser les problèmes futurs. Toutefois, pour faire gagner les élèves, il est important que le professeur se montre réticent, qu'il n'affiche pas la connaissance afin que les élèves produisent le savoir par eux-mêmes selon le principe de dévolution mis en évidence par Guy Brousseau. Le savoir acquis par l'élève est considéré, non pas comme un bagage à porter, mais comme une puissance d'agir. Mais si le jeu didactique, au départ, est le même pour tous, au cours de l'activité, il se différencie parce que chaque élève évolue dans sa manière de penser, de réagir selon son histoire personnelle. Élaborer une grammaire du jeu didactique, c'est aussi tenir compte de cette différenciation.

Dans le chapitre 3, l'auteur envisage une définition de l'« institution » en s'appuyant sur celle de Durkheim : ce sont « toutes les croyances et tous les modes de conduite institués par la collectivité ». Il s'agit donc de manières collectives de penser et d'agir, qui existent en dehors des individus. Mais ces institutions sont marquées de manière personnelle chez chacun d'entre nous. Ainsi, un jeu de langage produit un système de signes qui sont reconnus par l'autre et qui en guident l'action. Il s'ensuit que ces institutions interviennent entre ce que dit le professeur et ce que saisit l'élève et comment il réagit. Elles lui dictent en quelque sorte la conduite à mener. Dans un jeu didactique, qui est lui-même une institution, l'enseignant fait en sorte que l'élève coordonne son action à la sienne. C'est le jeu de l'action conjointe qui sera progressivement précisé par la suite.

Pour pouvoir l'analyser, l'auteur introduit la notion de contrat didactique qu'il reprend chez Guy Brousseau et dont il étend les caractéristiques. Ce contrat, c'est-à-dire l'ensemble des comportements du professeur attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève attendus par le maître, évolue et se modifie au cours des différents moments de la leçon. Ensuite, l'auteur développe la notion de milieu, un état du monde, rendu problématique lorsque l'élève y est confronté dans le jeu face au contrat qui le lie à l'enseignant et à ce que ce dernier propose. Contrat didactique et milieu interfèrent, l'un faisant progresser l'autre et réciproquement au cours du jeu didactique.

Comme on le saisit, ces propos, bien qu'ils soient développés avec un maximum de clarté, s'adressent à des lecteurs avertis, des chercheurs, des formateurs d'enseignants mais peut-être pas à des enseignants de terrain, du moins pas à tous ; sans doute, il y manquerait des exemples mais ceux-ci grossiraient l'ouvrage davantage et sa taille le rendrait inabordable.

Si l'enseignement est présenté comme un jeu, ce dernier est aussi une institution instaurée dans l'école avec son *habitus* qui lui est propre. Dans ce cadre, l'élève s'engage dans l'apprentissage d'un nouveau savoir et le milieu oppose une certaine résistance à son assimilation. Sans le noter explicitement, l'auteur adopte une posture constructiviste. Mais pour pouvoir analyser les pratiques d'enseignement-apprentissage, il doit schématiser les activités. Faire apprendre un savoir à l'élève et par l'élève est un processus qu'il modélise en termes de jeu d'apprentissage ; et le savoir est lui-même modélisé en un jeu épistémique. D'où s'ensuit que le professeur et les élèves jouent ensemble des jeux d'apprentissage où l'un gagne si seulement l'autre gagne aussi, cela pour que l'élève puisse jouer le jeu épistémique et apprendre le savoir visé.

De ces activités didactiques développées en classe doit ressortir chez l'élève un jeu épistémique émergent, différent du jeu épistémique source lié au savoir savant, même s'il peut exister des éléments communs entre eux. Cela peut se penser parce que le savoir est décrit à la fois comme une pratique et comme un discours sur la pratique. Celle-ci est considérée par l'auteur comme un jeu, comportant des règles définitoires, des stratégies à mener, un enjeu, et un profit tout symbolique.

L'apprentissage étant mené, son résultat doit correspondre plus ou moins à des pratiques sources identifiables dans le monde social, mais en une version didactique transposée, différente des pratiques sociales de référence (l'auteur reprend ici l'idée de la transposition didactique développée par Chevallard). En fait, ces savoirs présentent une forme artificielle : la forme scolaire.

Vus sous l'angle de pratiques et de discours sur la pratique, les savoirs se modélisent en jeux épistémiques. Et du coup, une pratique devient un élément essentiel puisqu'elle permet à l'élève de développer des stratégies et de donner un sens au savoir, sa pratique est vue de la sorte comme une puissance d'agir.

Pour analyser le jeu d'apprentissage, l'auteur va utiliser conjointement deux descripteurs, le milieu et le contrat. Pour illustrer et faire saisir sa pensée, il reprend l'exemple de Guy Brousseau, « la course à vingt » et introduit ensuite le triplet conceptuel : mésogénèse (comment le contenu donne forme aux transactions), chronogénèse (concernant l'avancée du temps didactique), topogénèse (concernant les positions des élèves). Ces trois catégories vont permettre d'analyser plus finement les transactions didactiques et de mesurer en quelque sorte l'état d'avancement de l'apprentissage. Au cours de ce dernier, le contrat évolue et se modifie de manière personnelle chez chaque élève. Pour le justifier, Sensevy s'écarte un moment de la didactique pour mettre en évidence assez rapidement un autre aspect de l'enseignement :

l'influence de la situation sociale de l'élève sur sa manière de comprendre le contrat, et les difficultés qui découlent en se référant aux travaux de Lahire et de Bautier-Rochex. Cela lui permet d'associer les déterminants sociaux et didactiques dans l'action conjointe et d'introduire la notion de contrats didactiques différentiels variant selon les élèves avec leur histoire personnelle. Ces contrats s'installent au cours de l'apprentissage et rendent manifestes des incertitudes quant à l'efficacité des connaissances initiales. Du coup, chez l'élève, le milieu évolue aussi différemment. Non seulement ses connaissances et ses savoirs, ainsi que les pratiques associées, lui sont personnelles, mais avec les contrats qui se différencient, chaque élève va convoquer des connaissances et des savoirs différents, ce qui fait dire à l'auteur qu'« enseigner c'est faire des différences là où il n'en existait pas ».

La deuxième partie de l'ouvrage décrit les transactions didactiques¹. Le chapitre 7 reprend succinctement les notions principales développées précédemment qui permettent de décrire et d'analyser les différentes transactions didactiques exposées dans les deux chapitres suivants en soulignant l'idée que l'action didactique ne peut prendre sens qu'en tenant compte de toutes les circonstances présentes, passées, et même futures qui l'entourent. Et surtout en précisant que ce sont les comportements de l'autre, en l'occurrence ceux du professeur qui constituent la source de la conduite de l'élève. Et réciproquement.

Dans ce jeu d'apprentissage, le contrat constitue l'arrière-plan commun au professeur et à l'élève, qui permet d'assimiler le milieu. Et conjointement, saisir les exigences du contrat, en déchiffrer la structure s'effectuera à partir du milieu. L'apprentissage est donc fonction du type de relation que l'action conjointe du professeur et des élèves établit entre le contrat et le milieu parce que celui-ci offre une résistance au contrat du fait que les élèves agissent et pensent selon leur manière de saisir la réalité. Cette résistance permet de penser ce milieu, d'agir avec lui et même de le dépasser. Il revient à l'enseignant de réguler cet équilibre contrat/milieu.

L'auteur se pose alors la question : qu'est-ce qu'un bon professeur ? Qu'attend-on de lui ? De son rapport au savoir, de ses gestes et des dispositifs qu'il peut instaurer ? La réponse serait : il revient au professeur de fabriquer des milieux adéquats suffisamment antagonistes de manière à pousser l'élève à construire des stratégies adéquates et à équilibrer le couple contrat/milieu dans l'action conjointe.

Au chapitre 8 « Décrire l'action didactique ordinaire », Sensevy présente quatre cas qui relatent des échanges entre professeur et élèves au cours d'une leçon. Il y analyse les pratiques. Et pour ce faire, il utilise deux descriptions. L'une s'occupe de certaines formes de la relation contrat/milieu et la seconde décrit et analyse les transactions didactiques

à partir des éléments théoriques présentés dans la première partie de cet ouvrage qui font référence au processus d'équilibration didactique. En étudiant certains phénomènes de cette dernière, l'auteur va jusqu'à montrer qu'elle peut parfois provoquer un glissement de jeu lorsque le milieu s'avère insuffisant par rapport au contrat, alors qu'en d'autres circonstances des formes contractuelles adéquates peuvent faire avancer fortement le processus d'apprentissage. Il termine le chapitre par une présentation de topiques d'analyse des transactions didactiques.

Ce chapitre est particulièrement intéressant pour plusieurs raisons. Il montre des situations de classe « ordinaires » et les analyse. Sa lecture par des enseignants leur permettrait de comprendre leurs propres activités en classe, de se rendre compte de ce qui ne fonctionne pas et surtout, de dévoiler les raisons qui justifient pourquoi il en est ainsi. Bien entendu, cela exige d'avoir lu la première partie de cet ouvrage, très dense, mais qui possède le mérite de se montrer claire et d'avoir approfondi quelques points essentiels comme le contrat didactique. En voici quelques exemples particuliers. Même s'ils ne reflètent pas toute la richesse du contenu du chapitre, ils illustrent l'intérêt de montrer ce qui se passe dans des transactions ordinaires : dans certains cas, on accorde plus d'importance à la communication qu'au dialogue épistémique et du coup le contrat l'emporte sur le milieu qui se révèle inapproprié. Ou l'enjeu du savoir et de sa pratique est parfois déplacé, les élèves se fixant plus sur un rapport superficiel au savoir ; ils adoptent dans ce cas une attitude de lecteur et non d'auteur comme il se devrait. Ou encore, par moments, le professeur doit se montrer réticent, il doit gérer l'incertitude qui pousserait les élèves à devoir se construire un milieu plus adéquat. Il est intéressant également que les enseignants saisissent comment les énoncés émis nourrissent le milieu et font progresser le jeu ou permettent de passer à un autre.

Contrairement au chapitre précédent qui proposait des situations de classe « ordinaires », le chapitre 9 présente des ingénieries d'où l'auteur fait ressortir des critères qui permettront d'élaborer une nouvelle forme scolaire en les analysant sous l'angle de l'équilibration didactique. Cinq sections se partagent le chapitre. Les deux premières (A et B) examinent une relation entre jeux d'apprentissage et jeux épistémiques. La première présente une ingénierie de Brousseau sur les rationnels et les décimaux, incluant la découverte de la proportionnalité à partir de l'agrandissement du tangram. La seconde en propose une en physique, construite par Tiberghien : « Sésames ». La section C, « le cas de Gaël », étude commentée d'un texte de Brousseau, donne des éléments de l'art d'enseigner fondé sur une science du didactique. La section D décrit et analyse des ingénieries coopératives récentes entre enseignants et chercheurs. La dernière section fournit les premiers éléments de

reconstruction de la forme scolaire sur la base des enquêtes empiriques développées précédemment.

Pour justifier cette nouvelle forme scolaire, l'auteur reprend les théories de Guy Brousseau, soulignant qu'un savoir est la raison d'une prise de décision. Il doit donner aux élèves le pouvoir de décider en optant pour une stratégie gagnante dans d'autres jeux, c'est-à-dire une stratégie qui leur fournisse une puissance d'agir épistémique.

À titre d'exemple, en voici quelques points. Adopter cette nouvelle forme scolaire engage à passer de l'étude de la notion de problème, centrée sur la construction des énoncés mathématiques à celle de situation qui permet de montrer une forme de genèse des concepts. Elle pousse aussi à créer des conditions qui amènent les élèves à devoir préciser les causes et les raisons de ce qu'ils trouvent et qui sont en fait les connaissances que le professeur souhaite leur faire apprendre, cela donnant du sens à l'apprentissage. Il faut élaborer des situations de telle sorte que la connaissance mathématique qui en résulte soit exactement celle visée par l'enseignant. Celle-ci devient alors significative aux yeux de l'élève puisqu'elle permet de recréer la fonctionnalité des savoirs.

Ainsi, pour Sensevy, il s'agit d'instaurer une nouvelle structure d'enseignement sans oublier que celle-ci ne peut faire l'impasse de l'institutionnalisation du savoir dont la construction est présente à tout moment au sein du processus didactique. Cette nouvelle structure d'enseignement doit conduire à une nouvelle organisation curriculaire : passer de collections de connaissances hiérarchisées à des collections de situations. Ces dernières peuvent montrer que la voie d'accès à la solution n'est pas unique mais qu'il faut que l'élève choisisse la meilleure. Il apparaît ainsi la nécessité d'évoquer les parcours possibles, de les comparer et de faire saisir par les élèves l'idée d'un apprentissage non terminé.

En particulier, en mathématiques, l'auteur souligne la nécessité de faire saisir la fonctionnalité des notions à la fois de manière interne par des activités « purement mathématiques » et externe parce qu'elles peuvent servir à modéliser une action dans la réalité. Cela est particulièrement intéressant à montrer à certains enseignants qui en font souvent l'impasse : ils partent d'une situation de la vie courante, produisent les énoncés « purement mathématiques » sans montrer ensuite que ceux-ci peuvent fournir des stratégies gagnantes dans d'autres situations de la réalité sensible.

Cette nouvelle forme scolaire donne une autre conception du temps : du temps *d'objet*, qui est celui d'une succession ordonnée des objets de savoirs, comme c'est le cas « classiquement », à un temps *de situation* permettant des retours, des refontes, *via* l'idée de jeu. Le travail du professeur est alors celui d'une équilibration didactique,

celui de faire passer les élèves d'un jeu à un autre pour faire évoluer le savoir en formation. Mais il est nécessaire que l'enseignant soit apte à analyser les différents jeux, à comprendre quels milieux s'opposent au contrat ou ne s'y opposent pas et, par suite, à réagir de la manière la plus adéquate. Le professeur est simultanément praticien et chercheur. On se rend compte qu'à travers cette théorie séduisante, l'auteur prône une formation des enseignants très exigeante, mais, simultanément, il revalorise leur fonction. Il souhaite d'ailleurs une ingénierie didactique coopérative, entre chercheurs et professeurs.

Des analyses de transactions du chapitre 9 ressortent les structures analytiques qui expliquent et font comprendre les processus didactiques qui résultent des ingénieries pour élaborer ensuite une théorie de l'action conjointe. Celle-ci conduira à montrer la nécessité de construire une autre forme scolaire que celle utilisée classiquement dans les classes. Le savoir y est présenté comme une puissance d'agir, référée à l'activité savante et à l'enquête, le temps de situation étant lié à cette dernière. L'auteur propose une série de topiques d'analyses des transactions didactiques ce qui présente un grand intérêt pour des recherches ultérieures.

Avec le chapitre 11 débute la troisième partie de l'ouvrage. L'auteur y développe certains passages sur la démocratie telle que la concevait J. Dewey. Ce dernier s'oppose à l'idée d'une forme d'organisation politique fixe, mais il la considère comme un mode de vie, une pratique sans cesse renouvelée et renouvelable. C'est croire en la capacité des hommes de produire des expériences riches dont les processus, selon Dewey, sont plus importants que les résultats. Cette pratique peut être éducative et se retrouver dans l'école : reconstruire l'expérience, la mettre en pratique dans d'autres situations. Il s'ensuit que la didactique ne doit pas s'occuper uniquement de la transmission du savoir ; elle est aussi science de la croissance du savoir. Partant de ce dualisme entre résultats fixés et expériences enrichissantes, l'auteur se pose la question des rapports, complémentarités ou oppositions, entre chercheurs et enseignants. Traditionnellement, le chercheur s'occupe de la *théorie* et le professeur de la *pratique*. Or, avec ce qu'écrivent Dewey et Rorty et les analyses du chapitre 9, Sensevy démonte ces dualismes, *théorie/pratique, fins et moyens*. Et il arrive à la conclusion qu'il faut « produire des institutions du travail commun professeur-chercheur », parce que, à côté de buts communs aux deux communautés (celle des chercheurs et celle des professeurs), à savoir le savoir à enseigner et la manière utilisée, une autre fin devrait être partagée : *la nature de l'action collective*. Il développe alors l'idée qu'il est nécessaire de construire un enseignement mutuel entre les deux groupes, chercheurs et professeurs. Il s'appuie pour cela sur certaines ingénieries analysées au chapitre 9. Comparant les élèves aux patients dans une clinique, il établit une similitude entre la recherche

en clinique et celle en classe. Le médecin pratique son art et le développe en même temps, le « théorise » lorsqu'il soigne un malade. Du coup, l'auteur préconise de développer l'équilibration didactique, ce qui permettrait une pratique plus efficiente, le chercheur devant devenir à la fois théoricien et enseignant de terrain. Mais cela nécessite de la part du chercheur comme de l'enseignant de maîtriser des savoirs didactiques et de pouvoir les transposer en classe de la manière la plus efficace. Autrement dit, le professeur devra, dans cette situation, connaître un certain nombre de savoirs propres à la didactique, savoirs qui sont habituellement plutôt l'apanage des chercheurs, pour bien saisir l'enjeu des pratiques qui sont – ou seront – développées en classe. Et cet enseignant, comme le médecin dans un hôpital, pourra mieux réfléchir sur sa pratique et il pourra la faire évoluer en développant de la sorte les savoirs didactiques. L'école deviendrait « une clinique didactique », mais il faut dans ce cas revoir la formation des enseignants. L'auteur insiste aussi sur la nécessité d'évaluer les dispositifs didactiques par des personnes hautement compétentes et il indique les biais importants liés au temps de l'expérimentation. Quant à mesurer l'efficacité de l'enseignement, ou son équité, certaines réponses figurent dans cette troisième partie ; il faudrait continuer des recherches plus approfondies. À ce propos, l'auteur remarque que les résultats de nombreuses batteries de tests se révèlent très souvent lacunaires parce qu'ils ne permettent pas de faire ressortir les causes des résultats statistiques obtenus. Cette réflexion n'est pas dénuée d'intérêt et il serait intéressant de la poursuivre. Par rapport aux analyses qui précèdent, très approfondies, elle est moins développée, mais cet ouvrage est déjà tellement imposant qu'il était probablement impossible de parler de tout de manière aussi poussée.

Au cours du dernier chapitre, avec les travaux de Dewey et de Putnam, l'auteur s'engage dans une réflexion sur les faits qui sont toujours liés de près à un système de valeurs, notamment à travers le langage : un fait se décrit avec des mots qui eux-mêmes traduisent déjà, ou sous-entendent, un système de valeurs liées à notre culture : la notion qu'exprime le mot « cruel » en est un exemple. En particulier, notre implication sociale porte ses effets sur notre manière de penser.

Ainsi les élèves, lorsqu'ils sont impliqués dans le jeu, doivent nécessairement prendre position à certains moments par rapport à ce qu'ils découvrent. Leur décision dépend d'un système de valeurs. Naturellement, c'est aussi le cas chez le chercheur. Autrement dit, dans l'analyse de l'équilibration didactique, il lui revient de fixer une valeur à la manière dont le jeu avance. Ces réflexions sur valeurs et faits conduisent

Sensevy à réfléchir sur les aspects éthiques et politiques que prend la didactique. Dans son livre, l'auteur défend cette nouvelle forme scolaire – qui passe par une complexification du temps didactique – qui s'appuie sur un apprentissage par enquêtes, notamment par une enquête *savante* qui pousse les élèves à se remettre en question dans leur manière de voir les faits, à prendre une distance par rapport à ce qu'ils avaient coutume de pratiquer, à se placer momentanément dans une situation de déséquilibre et à modifier véritablement leur style de pensée. Ce travail par enquêtes conduit l'élève à s'émanciper, et à mieux vivre parce que le savoir, explique l'auteur, n'est pas seulement une puissance d'agir mais aussi une source pour vivre mieux. Toutefois, ce type d'enseignement impose aux chercheurs, et aux professeurs... une maîtrise de la didactique qui devient une science « de l'enquête qui enquête sur l'enquête ».

Dans la conclusion, l'auteur propose différentes pistes de recherche construites à partir des développements présentés dans cet ouvrage.

Malgré toutes les lacunes que ce résumé présente, on comprend que cet ouvrage est très fécond, d'une grande richesse d'idées et de développements, et on se rend compte, à travers les réflexions et les nombreuses références à des auteurs de premier plan, que Sensevy aurait pu encore en dire plus. Mais ce livre a déjà la taille d'un dictionnaire. Il aurait sans doute été possible de présenter l'ouvrage en deux tomes : le premier aurait concerné la didactique, le développement de l'équilibre didactique et la construction de la théorie de l'action conjointe, le second aurait défendu cette forme scolaire nouvelle, que l'auteur préconise passionnément oserait-on avancer, en la justifiant par les productions du premier tome, forme scolaire qui se situerait dans une réflexion épistémologique et philosophique comme il l'aborde dans la troisième partie de l'ouvrage.

Quoi qu'il en soit, ce livre aurait bien sa place dans la bibliothèque de tout chercheur ou formateur d'enseignant. Mais il se placerait également avec bonheur chez des enseignants de terrain pour les conduire à une réflexion approfondie de leur travail et pour les engager à devenir à la fois praticien et chercheur. Très difficile sans doute, mais possible parce que l'action conjointe devient ici une vraie théorie que l'on peut transmettre. Toute la force de ce travail.

Anne Defrance

Université libre de Bruxelles, département des sciences de l'éducation

NOTE

- 1 Les éléments méthodologiques sont à voir sur internet.