

SENSEVY G. & MERCIER A. (dir.). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*

Rennes : PUR, 2007. – 225 p. (Paideia).

Bernard Schneuwly



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/906>

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2007

Pagination : 174-177

ISBN : 978-2-7342-1096-2

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Bernard Schneuwly, « SENSEVY G. & MERCIER A. (dir.). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 160 | juillet-septembre 2007, mis en ligne le 29 septembre 2010, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/906>

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

© tous droits réservés

SENSEVY G. & MERCIER A. (dir.). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*

Rennes : PUR, 2007. – 225 p. (Paideai).

Bernard Schneuwly

RÉFÉRENCE

SENSEVY G. & MERCIER A. (dir.). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR, 2007. – 225 p. (Paideai).

- 1 Issu d'une collaboration de didacticiens de différentes disciplines, le livre édité par Sensevy et Mercier repose sur un double postulat qu'explicite son titre : l'action de l'enseignant, entrée assez tardivement dans le centre de l'attention de chercheurs en didactique, ne peut être comprise qu'en tenant compte en même temps de celle de l'élève. Et l'action conjointe – *agir ensemble* dit peut-être un peu pathétiquement le titre – se fait nécessairement à propos de savoirs qui donnent forme à l'action, contenu et forme étant – comme toujours – intimement liés. Le programme de recherche spécifiquement didactique qui découle de ces postulats nécessite l'élaboration d'une méthodologie, elle aussi spécifique. Voilà défini le programme, ambitieux, du livre : présenter un (des) cadre (s) théoriques et des méthodologies aptes à saisir l'action conjointe enseignants-élèves à propos de savoirs et (dé-)montrer, par l'acte, la faisabilité de l'analyse par les outils proposés, tout en présentant un certain nombre de résultats. Le livre s'ouvre par une présentation d'un cadre théorique auquel se réfèrent, avec des nuances et mettant en œuvre des parties seulement de l'appareil conceptuel, les cinq contributions empiriques. Il est clos par une discussion métathéorique qui se concentre sur le fonctionnement des outils théoriques et méthodologiques, soulignant des concepts nouveaux qu'a produit le travail sur les données et pointant des problèmes ouverts, limites et lacunes. Un livre de

réflexion sur la recherche didactique qui intéressera donc nécessairement tout chercheur en didactique, qui le stimulera, voire le provoquera ; livre qui plus généralement enrichira toute personne intéressée à l'enseignement. Regardons de plus près.

- 2 Le premier chapitre théorique de Sensevy peut être lu comme fonctionnant à deux niveaux, totalement imbriqués l'un dans l'autre. À un premier niveau, délimitant les contours théoriques de l'action didactique, action nécessairement conjointe, le texte présente les concepts fondamentaux de la didactique tels que développés et introduits en didactique des mathématiques et largement utilisés dans d'autres : contrat didactique, milieu, le quadruplet de la structure de l'action de l'enseignant (définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser) et les trois genèses du système didactique, à avoir méso-, topo- et chronogénèse. Le deuxième niveau consiste en une interprétation de l'action didactique conjointe comme « jeu ». Cette métaphore permet notamment d'explicitier de manière élégante certains concepts didactiques, et de distinguer trois strates essentielles du didactique: ce qui se passe dans l'immédiat de la classe et qui consiste à « faire jouer le jeu » ; ce qui précède ou suit le jeu, le « hors la classe », qui permet de « construire le jeu » ; et les déterminants du jeu comme les plans d'études et manuels. Cette théorie est interprétée comme permettant un « voir comme », quelque chose qui permet de voir et faire voir dans le réel complexe des dimensions spécifiques.
- 3 Schubauer-Leoni, Leutenegger, Ligozat et Flückiger, plutôt que de partir d'un « plein » mathématique que constitue à leurs yeux une situation didactique au sens de Brousseau, au risque d'y découvrir un ensemble désolant de « vides », optent pour une position prudente. Elles analysent des tâches ou systèmes de tâches qui peuvent, ou non, faire situation didactique et produire de la connaissance mathématique. Le choix des données analysées est justifié par cette problématique, et par la volonté de tester en même temps le modèle théorique de l'action didactique à ses limites de l'absence de véritable situation didactique. Les chercheuses analysent par conséquent deux séquences dans lesquelles la maîtrise par les enseignants du début de primaire de la signification mathématique des tâches est contrastée : la fameuse course à vingt et une tâche issue des moyens romands d'enseignement des mathématiques concernant la numération (construire la bande numérique avec des segments de N qui se superposent partiellement). Le travail d'analyse est strictement balisé : analyse *a priori* de la situation mathématique, entretiens avec les enseignants, tableau synoptique et première analyse globale de ce qui se passe avec repérage d'événements remarquables, analyse fine des événements remarquables afin de saisir et décrire dans le détail les différentes genèses. Les analyses sont interdépendantes : ce sont notamment les analyses *a priori* qui permettent de construire de manière pertinente le tableau synoptique ; et c'est la description globale de la séance à travers le tableau qui permet de repérer les événements remarquables, notamment par rapport à la question de savoir s'il y a transformation de la tâche en une situation mathématique permettant de construire de la connaissance. L'analyse prend appui sur les trois genèses, avec priorité donnée à la mésogénèse pour observer s'il y a changement du milieu en fonction de l'avancement dans le temps. L'analyse de la mésogénèse se fait plus particulièrement au moyen de plusieurs indicateurs : comment les objets sont-ils désignés ? quelles sont les règles données pour définir la tâche ? et surtout quels sont les traits pertinents désignés ? Les traits pertinents notamment permettent de manière précise de définir le milieu et son caractère mathématique ou non. Les auteurs concluent que le modèle permet l'étude du rapport entre tâche et possibles situations. Et elles concluent à la « démathématisation » fréquente dans les situations ordinaires. Pourrait-

on « re-mathématiser » ? Pour répondre à cette question, deux limites méthodologiques doivent être dépassées : il faut élargir l'unité « séance » (ou leçon) qui est trop petite ; et remettre sur le métier les gestes et techniques méso-, topo- et chronogénétiques.

- 4 Pour mettre en perspective leur travail de recherche, Tiberghien Malkoun, Buty, Souassy et Mortimer font référence à l'étude TIMMS-vidéo selon laquelle des méthodes d'enseignement différentes amèneraient souvent des élèves à des acquisitions similaires. Comment l'expliquer ? Les méthodes sont-elles vraiment identiques ? Pour avancer concernant ce difficile et essentiel problème, il faut une description plus précise des méthodes d'enseignement du point de vue des savoirs enseignés, peu thématiques dans TIMMS. Comment caractériser le savoir enseigné au niveau méso- et microscopique ? Les données analysées dans l'étude : l'enseignement enregistré dans deux classes, l'une expérimentale, l'autre ordinaire, avec un même contenu, la notion de force jusqu'au principe d'inertie. Pour l'analyse mésoscopique, un synopsis des séances est élaboré, contenant des informations concernant organisation de la classe, thèmes, ressources, phases didactiques (introduction, développement, évaluation), actions du professeur et des élèves, description du contenu et minutage objectif. L'analyse porte surtout sur les thèmes, avec leur chronologie et leur durée. Ce type de tableau permet de comparer des classes du point de vue de la topo- et chronogénèse du savoir. Ceci est illustré sur le thème de la représentation des forces, avec des différences notables des contenus et de la topogénèse dans les deux classes. L'analyse microgénétique est opérée à travers le concept de « facettes » du savoir enseigné. La présence des facettes dans un cours est analysée grâce à une liste d'énoncés possibles à propos d'une notion qui permet de repérer et de classer les énoncés effectifs dans un enseignement donné. Il y a plusieurs types de facettes (conceptuelles, représentations symboliques, langagières), y compris des facettes englobantes. Le repérage de facettes permet de définir deux notions : la densité, à savoir le nombre de facettes d'un ou de plusieurs types en rapport avec la durée de l'enseignement pour un thème, une série de thèmes ou une séquence ; la continuité, à savoir le rapport entre l'introduction de nouvelles facettes et la réutilisation d'anciennes. Ces deux notions de densité et de continuité définissant le rythme de l'enseignement, en lien avec les contenus abordés et la topogénèse, pourraient être mis en rapport avec ce qu'apprennent des élèves – un but cependant encore lointain.
- 5 L'étude de Lonquet Roncin et Roessle porte sur des situations peu communes en didactique : des parents, agissant dans un cadre institutionnel prévu à cet effet, apprenant à des bébés nageurs à s'immerger dans l'eau, et des enseignants travaillant avec des adolescents autistes sur la communication d'émotions à travers la danse. Malgré l'apparence, il s'agit néanmoins, disent les auteurs avec raison, d'objets de savoirs dont elles analysent le devenir comme savoirs enseignés. Pour ce faire, elles appliquent un « algorithme méthodologique » proposé par Sensevy. Elles délimitent d'abord des épisodes et établissent un synopsis, puis construisent un récit avec une intrigue de ce qui se passe, en maintenant le plus longtemps possible, disent-elles, les liens avec l'expérience autochtone pour éviter une « surinterprétation. Elles déterminent, sur cette base, des épisodes pertinents et les paraphrasent. À partir de là, adoptant le rôle du chercheur, elles analysent les événements du point de vue épistémique (savoirs en jeu) et didactique (milieux créés), pour le remettre ensuite dans l'ensemble de l'épisode et de la séquence. L'algorithme consiste donc en une sorte de passage d'une description proche du matériau et des acteurs vers une re-description avec des outils théoriques. L'analyse sur les données recueillies met en évidence l'importance, dans des situations comme

celles analysées dans l'étude, de régulations multimodales (verbales, kinesthésique, sensoriels, proxémiques). Elle montre également une forte part d'invention sur le moment étant donné le caractère peu élaboré des plans didactiques à disposition et la nécessité de saisir en situation les opportunités pour créer des milieux aptes à faire progresser l'apprentissage.

- 6 Assude et Mercier analysent trois enseignants travaillant avec des élèves de CP sur des tâches qui ont trait à la division euclidienne (par exemple : combien de bandes de 5 étoiles pour mettre 9 étoiles sur un sapin de Noël). Outre qu'elle fournit une description formelle de la situation, l'analyse *a priori* montre quelles pourraient être les techniques à disposition des élèves et quels sont les deux problèmes majeurs auxquels vont devoir faire face les enseignants. Ces deux problèmes structurent l'étude : comment définir le problème pour les élèves, à savoir qu'il faut chercher la meilleure approximation possible entre bandes et nombre d'étoiles, sans expliciter des notions comme quotient ou reste ; et comment mettre en place une technique partagée et la consolider. Pour l'analyse, deux outils de réduction des données sont mises en œuvre permettant une comparaison entre ce qui se passe dans les trois classes : l'intrigue – récit de ce qui se passe – et le tableau synoptique énumérant les tâches et leur succession dans chaque classe. L'analyse à proprement parler s'effectue par une sorte de paraphrase des moments de définition et de dévolution, avec au centre les deux problèmes des enseignants définis par l'analyse *a priori*. S'il y a quelques communautés dans la manière d'aborder la tâche – par exemple le fait de la contextualiser en en faisant un jeu motivant –, les différences sont importantes quant à la manière de définir le problème (par exemple en mettant au centre la question du « reste ») ou de construire et de consolider des techniques pour le résoudre. Il semblerait que dans certains cas, « l'enjeu du jeu » disparaît, et que, dans d'autres, il est déclaré trop tôt.
- 7 Le chapitre final de Mercier et Sensevy récolte les fruits théoriques des différentes études, sans encore les articuler dans un modèle cohérent. On relèvera plus particulièrement les notions de densité et continuité de savoir, celle de la référence à construire dans une relation didactique, le rôle central des systèmes sémiotiques ou des techniques faibles ou fortes, ou encore les questions de méthodes comme l'utilisation de l'intrigue ou du tableau synoptique.
- 8 Revenons au livre dans son ensemble. Il incarne puissamment une tendance forte dans l'évolution des didactiques aujourd'hui : celle de l'analyse des contenus de l'enseignement à partir de l'action de l'enseignant en interaction avec ses élèves. Ou pour le dire sous forme de question à laquelle le livre propose des réponses méthodologiques et factuelles nouvelles et convaincantes : quel est le savoir enseigné que produit l'enseignant à travers son action en classe ? Cette dernière manière de décrire l'objet du livre est volontairement restrictive et inclut quelques-unes des interrogations, parmi de nombreuses autres, que suscite le livre. Je n'en aborderai que trois.
- 9 1. Le livre porte dans le sous-titre le terme « action conjointe ». La lecture attentive du livre, notamment l'analyse détaillée des outils méthodologiques mis en œuvre, communs aux différentes études (par exemple le récit de l'intrigue didactique – terme qui d'ailleurs ne me semble pas définir précisément le genre produit – et le tableau synoptique) montrent à l'évidence que le point de vue adopté est toujours pour l'essentiel celui de l'action de l'enseignant orienté vers l'élève, et non pas celui de la conjonction des actions qui impliquerait une analyse fine des processus d'apprentissage des élèves et l'explication et la description détaillée de leur action. Ceci ne pose d'ailleurs pas de problème majeur

par rapport aux questions qui sont de fait au centre du livre – et au cœur de la didactique : la mise en œuvre des savoirs dans une classe ou dans un groupe d'apprenants.

- 10 2. Certes, il est dit et affirmé dans plusieurs études qu'il s'agit d'éviter la posture dénonciatrice, et les auteurs y parviennent. En même temps, dans plusieurs études, ils ne peuvent pas ne pas prendre position et décrire ce qui se passe avec des termes qui apparaissent comme de prises de position qui incluent une dimension normative. Nous prendrons comme exemple le terme de « démathématisation » qui appelle la « remathématisation » ; ou celui du manque d'enjeu ou de l'enjeu donné « trop tôt ». Les descriptions se font donc par rapport à un point de vue qui n'est d'ailleurs pas nécessairement explicite. Les auteurs sont cependant prudents et en appellent à des études plus approfondies pour mieux comprendre la signification des phénomènes qu'ils observent.
- 11 3. Ceci nous amène à un troisième commentaire, plus méthodologique. La plupart des études présentées ont pour unité d'analyse une ou deux leçons autour d'une tâche ou d'une famille limitée de tâches (ce n'est pas le cas de celle de Tiberghien *et al.* qui porte sur un empan plus grand et a une entrée notionnelle : la notion de force jusqu'à y compris celle d'inertie). Ceci correspond parfaitement à l'unité d'analyse qui fonctionne explicitement comme référence dans le texte théorique introductif, à savoir la leçon ou le cours, au singulier. Cette unité permet certes d'observer finement les processus microscopiques des genèses didactiques et la construction de savoirs à ce niveau, mais empêche, comme le disent notamment Schubauer *et al.* elles-mêmes, de situer ces savoirs dans un contexte plus large de construction de notions. Autrement dit : la définition de l'unité d'analyse se fait à travers un dispositif didactique – la tâche – et non pas à travers une notion visée. Il me semble que cette démarche méthodologique – sans que cela soit explicite – correspond à l'unité théorique fortement sollicitée dans plusieurs des contributions, à savoir celle de « jeu », prise d'ailleurs pour l'essentiel dans un sens métaphorique plutôt que théorique (au sens de la « théorie des jeux »). Cette superposition entre unité d'analyse et unité théorique est renforcée encore par le fait que les tâches analysées se présentent effectivement comme des jeux, dans les premiers degrés de l'école qui sont au centre de plusieurs études. La notion de « jeu » permet certes de « voir » certaines choses, comme la définition de règles, mais renforce d'un autre côté une vision des actions didactiques comme se construisant dans le *hic et nunc* par la rencontre hors temps de joueurs qui jouent un jeu.
- 12 Ces quelques commentaires ne minimisent en rien la grande valeur du livre, mais se veulent amorces d'un débat que ne manquera pas de susciter ce livre marquant la didactique par la rigueur du cadre théorique, par la précision et la pertinence des démarches méthodologiques et par les premiers résultats de recherche déjà proposés. Je dis bien « la didactique », et c'est à bon escient que j'utilise le générique : le livre lui-même inclut plusieurs didactiques disciplinaires ; et l'on trouve des tendances analogues dans d'autres didactiques (Schneuwly et Thévenaz, 2006 pour le français, par exemple). On peut parler véritablement d'un champ disciplinaire en émergence. Ce champ, après avoir forgé une série de concepts qui s'enrichissent sans cesse, commence aussi à définir des outils méthodologiques, communs aux différentes didactiques disciplinaires et spécifiques par rapport à d'autres champs des sciences de l'éducation, et des sciences sociales plus généralement, pour explorer l'immense chantier qui est le sien : les

processus d'enseignement et apprentissage de savoirs dans les systèmes d'enseignement et de formation.

BIBLIOGRAPHIE

SCHNEUWLY B. & THÉVENAZ T. (2006). *Analyses des objets enseignés. Le cas du français*. Bruxelles : De Boeck.

AUTEURS

BERNARD SCHNEUWLY