



Éducation et didactique

8-1 | 2014 :

Didactiques et/ou didactique ?

Recension de l'ouvrage "Le sens du savoir", Gérard Sensevy

Recension de Jean-Louis Dufays

JEAN-LOUIS DUFAYS

p. 125-129

Référence(s) :

Gérard Sensevy, *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique* De Boeck, 2011

Texte intégral

Texte intégral en libre accès disponible depuis le 30 juillet 2016.

- 1 Voici assurément une somme, dont l'ampleur et l'ambition feront date. Avec ce livre de près de 800 pages denses – auxquelles s'ajoutent deux chapitres absents de la version « papier » mais accessibles sur internet –, Gérard Sensevy publie ici l'œuvre de sa vie, celle vers laquelle convergent tous ses travaux depuis plus de quinze ans. Jamais à ma connaissance un chercheur en sciences de l'éducation n'avait manifesté à ce point le souci de fonder une théorie d'ensemble des démarches d'enseignement-apprentissage en visant non seulement à penser celles-ci dans leurs manifestations ordinaires mais aussi à déployer les contours d'une nouvelle forme scolaire, à la fois plus efficace et plus équitable. Les chercheurs du domaine ne peuvent que se réjouir de disposer désormais d'un tel cadre conceptuel et méthodologique, qui apparaît comme un outil de première force pour interroger et promouvoir le sens des pratiques scolaires.
- 2 Certes, la lecture du livre est exigeante, voire ardue, et les quelques dizaines d'heures qu'elle requiert ne vont pas sans susciter des moments d'épuisement. Trop, c'est trop, est-on parfois amené à penser, et sans doute le souci de précision nuit-il par endroits à la force démonstrative, en particulier dans les études de cas. En même temps, du début à la fin, ce livre passionne, suscite la réflexion, donne envie d'approfondir, de lire les auteurs convoqués, de tester les formes d'analyse qui sont déployées. Il donne surtout envie de discuter. C'est donc avec plaisir que je saisis ici l'occasion que me donne *éducation et didactique* de poursuivre avec Gérard Sensevy

un dialogue cordial entamé depuis la publication de son précédent opus, *Agir ensemble* (2007).

- 3 Le livre se découpe en trois parties¹. La première, qui compte 6 chapitres et près de 200 pages (plus 120 pages disponibles sur internet), pose les cadres de la théorie de l'action conjointe en didactique. Il y est d'abord question du regard « grammatical » sur la pratique enseignante, puis du choix de considérer toute activité d'enseignement-apprentissage comme un jeu, et plus précisément comme un jeu de l'action conjointe (chap. 1), où l'enjeu, pour l'élève, est de s'approprier les savoirs selon la clause *proprio motu*, et pour le professeur, de susciter cette dévolution à coups de « réticence didactique » avant d'institutionnaliser ses résultats (chap. 2). Le jeu didactique est ensuite corrélé aux concepts de contrat et de milieu didactique (chap. 3), puis analysé en termes de jeux d'apprentissage et de jeux épistémiques – les premiers étant déclinés en quatre étapes (définir le jeu, le dévoluer, le réguler, l'institutionnaliser) et selon le triplet des trois « genèses » – (chap. 4), avant d'être référé aux intentions professorales (chap. 5) puis aux choix méthodologiques – l'usage du film, notamment – qui permettent de capter ses manifestations (chap. 6).
- 4 La deuxième partie, qui est de loin la plus longue (480 pages), présente les principes et les outils mobilisés par l'auteur pour décrire les transactions didactiques effectives (chap. 7), puis expose de manière détaillée une diversité de cas où de telles transactions sont mises en œuvre avec fruit. Ces cas relèvent d'abord de l'action didactique ordinaire (chap. 8) : qu'ils concernent la lecture à voix haute au CP, la géologie au CM, les mathématiques au CM2, la lecture-compréhension au CP, l'étude du lombric à l'école primaire, ou encore l'apprentissage de l'escalade et des mathématiques en 4^e, ils montrent à quel point les jeux d'apprentissages sont le lieu de glissements qui exigent une « équilibration » constante de la part de l'enseignant. Sont ensuite examinés différents dispositifs d'ingénierie didactique visant à mettre en œuvre une nouvelle « forme scolaire » explicitement inspirée des principes mis au point par Brousseau, lesquels invitent notamment à passer du « temps d'objet » centré sur les seuls savoirs au « temps de situation » centré sur la stimulation des conditions d'apprentissage (chap. 9). Ces dispositifs dont l'étude occupe à elle seule près de la moitié du livre concernent tour à tour l'apprentissage des fractions à l'école primaire, une ingénierie du cours de mécanique en classe de seconde (SESAMES), le « cas de Gaël », dans lequel Brousseau, en 1977, présentait un enfant de CE 1 confronté à un problème de mathématiques élémentaire, l'étude d'une fable de La Fontaine en 4^e et 5^e primaires, les principes qui régissent l'école Freinet de Vence et les « parcours d'étude et de recherche » proposés en 2010 par Chevallard et Ladage. Autant d'exemples qui permettent *in fine* à l'auteur de consolider et d'affiner son modèle de l'action conjointe (Chap. 10).
- 5 La troisième partie s'attache enfin, en 70 pages, à plaider pour une mise en œuvre engagée de la théorie proposée par le livre. Deux plans d'action sont développés : le premier concerne le renouveau de l'école, que l'auteur juge nécessaire pour promouvoir à la fois une meilleure efficacité et une meilleure équité de l'enseignement (chap. 11) ; le second concerne l'articulation entre éthique, politique et didactique, qui est déjà à l'œuvre du fait de l'inéluctable enchevêtrement des valeurs et des faits, mais qu'il s'agirait de fonder sur l'activité d'enquête systématique et sur une visée d'émancipation (chap. 12).
- 6 Les sources d'intérêt du livre sont tellement nombreuses qu'il est exclu de les évoquer toutes dans l'espace restreint d'une recension. Il faut souligner à cet égard l'envergure épistémologique de l'auteur, qui convoque des points de vue aussi variés que ceux de Wittgenstein, Hintikka, Bourdieu, Mead..., ainsi que son souci manifeste d'intégrer et de capitaliser les travaux de nombre de ses collègues – y compris des jeunes chercheurs dont la thèse ou le mémoire de master sont présentés avec une précision qui touche parfois à la minutie. Certes, ce faisant, au fil de ses analyses, Gérard Sensevy se présente moins comme un créateur de nouvelles catégories que

comme un « révélateur » et un coordonnateur inspiré de modèles existants ; mais par la somme des travaux qu'il mobilise et qu'il articule, il propose un cadre conceptuel d'une grande cohérence et d'une grande puissance de suggestion.

7 À titre d'exemples, voici en vrac quelques propositions du livre qui m'ont particulièrement intéressé :

- le regard « grammatical » qu'il pose sur l'action éducative dans son ensemble, et sur l'action didactique en particulier ;
- l'idée selon laquelle apprendre, c'est toujours apprendre des modèles d'une pratique, et non les pratiques elles-mêmes (p. 126) ;
- l'idée, corollaire, qu'en apprenant quelque chose, on apprend toujours une épistémologie qui lui est liée (p. 131) ;
- l'exposé très éclairant du « cas de Gaël », repris à Brousseau, qui montre notamment la différence radicale qui oppose le temps de situation (à fonctionnalité épistémique) et le temps d'objet (qui avance pas à pas) (p. 469) ;
- l'appel à ne pas institutionnaliser les savoirs trop rapidement (p. 500) ;
- l'analyse fine des liens existants entre la didactique et la structure psychique de l'élève (*ibid.*) ; plus largement, la réflexion sur les *affects épistémiques*, à commencer par *l'empathie didactique* (p. 505-506) ;
- le décroisement proposé entre les savoirs et la relation, fondé sur l'idée qu'il existe toujours *une structure psychique qui fait vivre les savoirs* (p. 507) ;
- l'appel à un nourrissage de l'activité didactique par l'activité savante (p. 564, à propos de la fable) ;
- l'appel à une reconfiguration de la forme scolaire classique, qui passerait par un nouveau rapport au temps : non plus le temps des tâches ni celui d'objet, mais le temps de situation (p. 627) ;
- le souci de penser ensemble et d'intégrer comme deux faces d'une même pièce les dimensions cognitive et axiologique de l'action éducative (p. 710).

8 Face à un tel foisonnement de propositions stimulantes, les réticences ne peuvent être qu'empreintes d'humilité. Comment d'ailleurs être sûr que, malgré les dizaines d'heures qu'on y a consacrées, on a lu le livre avec une attention suffisante et que l'objection qu'on s'apprête à formuler n'y a pas déjà trouvé réponse ? Qui plus est, les questions que je vais poser sont forcément situées et limitées puisqu'elles émanent d'un didacticien du français dont le champ d'investigation s'est principalement porté sur l'enseignement secondaire. Je prends le risque cependant de les poser, non pour contester le modèle mais pour le mettre à l'épreuve, et dans l'espoir que les réponses de l'auteur me permettront d'adhérer encore davantage à son projet.

9 Ma première question concerne la notion de jeu. Malgré l'intérêt stratégique que j'y vois, l'usage qu'en fait Gérard Sensevy me laisse un peu sur ma faim, à la fois par son acception restrictive et par l'importance qui lui est conférée. D'une part, les seuls jeux dont il est question ici me semblent être des jeux intellectuels, où la part proprement ludique, de plaisir et d'amusement, que véhicule en soi l'idée de jeu, apparaissent peu. Pour pouvoir faire du jeu un cadre explicatif réellement intégrateur, ne conviendrait-il pas de commencer par poser qu'il existe plusieurs sortes de jeux, et que les jeux coopératifs – ceux où l'on peut gagner tous ensemble – s'opposent, à tout le moins, aux jeux compétitifs, où un seul l'emporte, sans compter les différences entre *game* et *playing* (Winnicott, Picard), *ludus* et *paideia* (Caillois) ou *jeu fini* et *jeu infini* (James P. Carse) ? D'autre part, concevoir toute action didactique comme un jeu ne revient-il pas à ôter à ce terme sa valeur distinctive et à altérer sa nature, en oubliant que cette action est aussi *un travail* qui, parfois, n'a rien de ludique ? Autrement dit, n'est-il pas réducteur de limiter les ressorts de l'action didactique à la question « à quoi joues-tu ? » (p. 41) ? Même si la notion de

jeu didactique m'apparaît comme un modèle structurant, je doute que la forme abstraite et « philosophique » qui lui est donnée ici soit suffisamment opérationnelle pour rendre compte de ce qui est à l'œuvre dans toutes les situations d'enseignement-apprentissage.

10 Ma deuxième question concerne la portée exacte de la Théorie de l'action conjointe en didactique. Un premier problème, à mon sens, tient à la symétrie – même relative – que le modèle instaure entre les deux principaux acteurs de la relation didactique. Le professeur certes *espère*, en principe, l'action conjointe de l'élève, mais celle-ci ne se limite-t-elle pas dans beaucoup de cas à une intégration essentiellement cognitive, à un travail « solitaire » et « intérieur » ? Si le modèle interactionnel et constructiviste de la TACD véhicule un idéal intéressant pour les situations didactiques, est-il susceptible pour autant de rendre compte de *toutes* les formes et activités d'enseignement-apprentissage ? Du reste, admettre, comme le fait Sensevy, que l'Action didactique conjointe est « sélective » et « exclut » certains élèves ne revient-il pas à limiter considérablement le pouvoir descriptif de cette théorie ? Si l'Action didactique conjointe « exclut », ne faut-il pas en conclure que la TACD constitue moins un modèle général de l'activité didactique que le modèle *d'une certaine forme* d'activité, la plus performante sans doute, mais nullement la seule à prévaloir dans les classes ?

11 Ma troisième question concerne le champ disciplinaire des exemples qui abondent au fil de l'ouvrage. Même si Gérard Sensevy s'est efforcé, avec un sens louable de l'ouverture interdisciplinaire, de varier les disciplines et les niveaux, la grande majorité de ses exemples concernent les disciplines scientifiques et l'école primaire, et j'avoue avoir parfois du mal à percevoir l'enjeu des analyses extrêmement fouillées qui sont développées dans ce cadre. Certes, une longue section est consacrée à la lecture d'une fable de La Fontaine, et l'auteur montre bien – même si sa démonstration tient trop peu compte à mon goût des impératifs institutionnels du temps scolaire – la manière dont un travail sur des textes de ce genre peut mettre à l'épreuve la réticence enseignante et la dévotion de l'élève ; mais enseigner la littérature ne passe-t-il pas aussi par des temps de *transmission* qui échappent à la logique transactionnelle posée par la TACD ?

12 Il faudrait en tout cas s'interroger sur la raison pour laquelle les concepts proposés sont appliqués essentiellement dans les cours de sciences et de mathématiques du niveau primaire, et très peu dans les cours de langue et de sciences humaines, de même qu'aux niveaux supérieur et universitaire. Est-ce seulement une affaire de tradition disciplinaire et de rapport de forces symboliques au sein du réseau des didacticiens ? N'est-il pas plutôt vraisemblable de penser que, comme beaucoup d'autres concepts, ceux de la TACD sont davantage adaptés aux champs qui les ont vus naître et aux contextes dans lesquelles ils ont été mis en œuvre ? Le privilège spectaculaire accordé aux didacticiens des mathématiques fait également problème à mes yeux dans la mesure où le livre entend traiter de « la didactique » en général ; or, s'il n'existe de didactique que centrée sur un système de savoirs spécifiques, c'est-à-dire une discipline (savante/scolaire), n'est-il pas nécessaire d'admettre qu'il n'existe que *des* didactiques, et plus précisément des « didactiques des disciplines », et de considérer dès lors les spécificités disciplinaires comme des déterminants fondamentaux de toute modélisation de l'enseignement-apprentissage ?

13 Ma quatrième question concerne les silences du livre. Certes, je n'ai pas la naïveté de croire qu'il soit possible ni même désirable pour un auteur, si ouvert et universel soit-il, de dialoguer avec l'ensemble des acteurs qui comptent dans sa discipline. Mais je suis tout de même étonné de voir le peu de cas qui est fait dans ce livre des travaux de Reuter, de Schneuwly et de leurs équipes lilloise et genevoise, dont les travaux font autorité chez les didacticiens, et pas seulement ceux qui s'occupent du français. La place qui est faite aux psychopédagogues est plus minime encore puisqu'on chercherait vainement dans le livre quelque référence que ce soit aux

travaux de Meirieu (dont *Le droit d'éduquer* aurait pourtant mérité à mon sens ne fût-ce qu'une évocation), de Develay (pourtant auteur d'un livre pionnier, *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*), de Jonnaert (auteur de plusieurs livres sur les didactiques... et directeur de la collection qui publie le présent livre), de Perrenoud, de Paquay, d'Altet, de De Ketele... Et si les didacticiens des mathématiques – Brousseau, Chevillard et Mercier en tête – ont droit à tous les honneurs, ce n'est pas le cas d'Astolfi, absent de la bibliographie finale.

14 Ainsi, si Sensevy vise manifestement à (re)fonder la didactique comme science de l'« action conjointe », il le fait en s'appuyant beaucoup plus sur les philosophes – de Wittgenstein à Dewey – ou sur les sémioticiens que sur les psychopédagogues ou sur les didacticiens des disciplines autres que les mathématiques. À cet égard, il y a dans sa démarche un écart tacite avec le *main stream* actuel des sciences de l'éducation, tout comme avec l'approche par compétences. En faisant en quelque sorte tabula rasa d'une bonne part des tendances actuelles du champ, Sensevy se pose en (re)créateur d'un nouveau paradigme et en chef de file d'un nouveau courant, mais il prend le risque de la rupture et du malentendu par rapport à ceux qui risquent de se sentir exclus de son entreprise.

15 Enfin, Gérard Sensevy ne m'en voudra pas, je l'espère, si je lui signale que les propos qu'il tient sur l'analyse de la fable, et qui relèvent en principe de la didactique du français, témoignent d'une certaine ignorance des travaux de référence du domaine. Ainsi, la thèse selon laquelle « idéalement », tout professeur de littérature devrait avoir saisi la substantifique moelle du travail de l'écrivain pour pouvoir l'enseigner (p. 651) me semble assez discutable. Bien sûr, je partage son avis selon lequel le professeur se doit d'être un connaisseur des jeux savants auxquels on peut référer les savoirs à enseigner, mais, dans le cas présent, entre connaître une pratique littéraire et avoir saisi sa finesse de l'intérieur (en étant soi-même écrivain donc ?), il y a un pas que peu d'enseignants de littérature me semblent appelés à franchir et dont la nécessité générale ne m'apparaît pas. De même, je doute que le modèle de l'activité humaine auquel pourrait se rapporter le travail du didacticien soit celui du lecteur lettré (p. 564). Ces propos, qui font l'impasse sur la didactique de la lecture littéraire, font bon marché de la dimension participative de la lecture, et donc de l'immersion fictionnelle dont Schaeffer (1999) a pourtant montré le caractère premier dans le rapport aux récits de fiction. Pour traiter de la lecture, n'y aurait-il pas lieu de concevoir d'autres modalités que celle de la distanciation savante, dont un certain nombre de travaux ont montré le caractère à la fois surinvesti et démobilisateur ?

16 Cela étant, je me doute que les questions qui précèdent tiennent en partie à mes lacunes de lecteur, à qui certains développements de ce livre passionnant ont pu échapper et dont l'empan cognitif doit certainement continuer à s'ouvrir. Elles ne doivent donc occulter en rien l'enjeu majeur du livre de Gérard Sensevy, qui est, ni plus ni moins, de fonder une science du didactique en (re) pensant la généralité des situations d'enseignement-apprentissage sans les diluer dans la psychopédagogie. Un tel livre, il faut le dire avec force, doit être lu d'urgence par tous les chercheurs et les formateurs qui veulent avancer dans la compréhension et la promotion de l'acte éducatif. Il s'impose en effet comme une référence de premier ordre qu'il sera désormais impossible d'ignorer.

Notes

¹ Signalons au passage que les trois premiers chapitres s'achèvent chacun par un résumé fort précieux... qui fait bizarrement défaut dans les chapitres ultérieurs.

Pour citer cet article

Référence papier

Jean-Louis Dufays, « Recension de Jean-Louis Dufays », *Éducation et didactique*, 8-1 | 2014, 125-129.

Référence électronique

Jean-Louis Dufays, « Recension de Jean-Louis Dufays », *Éducation et didactique* [En ligne], 8-1 | 2014, mis en ligne le 30 juillet 2016, consulté le 02 octobre 2014. URL : <http://educationdidactique.revues.org/1913>

Auteur

Jean-Louis Dufays

Université catholique de Louvain, Cripédis

Articles du même auteur

Le stéréotype, un objet modélisé pour quels usages didactiques ? [Texte intégral]

Cadre théorique et analyse d'une expérience d'enseignement de l'écriture littéraire à l'école primaire

Paru dans *Éducation et didactique*, vol. 4 - n°1 | 2010

Droits d'auteur

Tous droits réservés