

> Entretien avec

Gérard Sensevy

Professeur de sciences de l'éducation,
Université de Bretagne Occidentale

L'action conjointe en didactique

Initialement centrée sur le travail du professeur, la théorie de l'action conjointe en didactique s'intéresse ensuite aux apprentissages de l'élève, puis à l'action conjointe du professeur et de l'élève. Gérard Sensevy nous en montre toute la richesse pour renouveler les pratiques didactiques et pédagogiques.

Propos recueillis par
Hervé Kéradec



© Bernard Blanché

Quels souvenirs conservez-vous de vos premières expériences d'enseignement ?

J'étais instituteur au cours préparatoire, le temps d'un remplacement de trois mois, au premier trimestre. Je me suis rapidement convaincu de la complexité de ce métier, et de sa beauté. J'ai toujours trouvé, par la suite, que la profession de professeur était très loin d'être considérée à sa juste valeur. J'ai travaillé à peu près autant de temps comme instituteur que comme universitaire et, aujourd'hui encore, je me considère autant comme un « instituteur public », comme aurait dit Joseph Pagnol, le père de Marcel, que comme un universitaire.

Qu'est-ce qui vous a conduit à devenir professeur de sciences de l'éducation ?

J'ai fait des études de sciences de l'éducation par volonté de comprendre ma pratique de professeur. J'ai commencé des études de mathématiques, tout en travaillant comme instituteur. Au moment de la licence, j'ai hésité, puis je suis entré en licence de sciences de l'éducation, à Aix-Marseille, où j'ai bénéficié de l'enseignement de professeurs de très grande valeur : Jean-Jacques Bonniol, Alain Mercier, René Amigues, Samuel Johsua, Yves Chevallard. J'ai fait une thèse, je suis devenu maître de conférences, puis professeur, j'ai suivi le fil...

Pouvez-vous exposer dans les grandes lignes la théorie de l'action conjointe en didactique ?

La théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) est d'abord venue d'une centration sur le travail du professeur. La didactique des débuts s'intéressait beaucoup au savoir, par définition, pourrait-on dire. Puis elle en est venue à se pencher sur la compréhension de l'apprentissage des élèves. Mais, au début des années 1990, elle prenait encore peu

en compte le travail du professeur. Maria-Luisa Schubauer-Leoni, avec sa thèse publiée en 1986, a ouvert la voie, il me semble, à une conception de la didactique qui prenne en compte l'action du professeur et l'action conjointe du professeur avec les élèves. Au même moment, Guy Brousseau et Yves Chevallard intégraient l'instance professorale dans leur théorisation du système didactique. Comprendre l'action du professeur devenait un objectif essentiel pour ceux qui étudiaient l'action didactique.

C'est durant cette période que vous écrivez votre thèse ?

Oui, c'est dans cet environnement intellectuel que j'ai écrit ma thèse, soutenue en 1995, et publiée en 1998, sous le titre *Institutions didactiques. Étude et autonomie à l'école élémentaire*. Elle décrivait la mise en œuvre dans une classe de cours moyen, suivie sur deux ans, de deux dispositifs spécifiques, intitulés « Le journal des fractions », et la « Fabrique de problèmes ». Rapidement dit, il s'agissait de rendre les élèves capables d'écrire des mathématiques de leur propre mouvement, par exemple d'expliquer pour eux-mêmes et pour le collectif de la classe les questions mathématiques qu'ils pouvaient se poser. C'est un travail que, d'une certaine manière, je continue aujourd'hui, et pas seulement pour les mathématiques. Il se trouve que j'étais le professeur de la classe dans laquelle je faisais cette recherche doctorale. J'étais donc une sorte de professeur-chercheur. Dès le début de mon travail de recherche donc, le travail du professeur a constitué pour moi un objet de recherche. Lorsque j'ai soutenu mon habilitation à diriger des recherches, *Éléments pour une anthropologie de l'action didactique*, en 1999, j'ai continué ce mouvement d'intégration du travail du professeur dans la théorie didactique.

Donc le projet est de prendre en compte l'action du professeur...

Oui, en avançant dans cette direction, nous avons alors pris conscience de trois éléments qui nous ont paru fondamentaux. Le premier renvoyait au fait qu'en étudiant l'action didactique du professeur, nous étudions fatalement l'action didactique du professeur et des élèves, et donc une action conjointe. Les outils théoriques que nous utilisons, pour la plupart d'entre eux, impliquaient d'ailleurs ce type de conjonction. Finalement, nous tentions de comprendre ce qui se jouait dans la relation didactique, relation ternaire dans un système insécable, constitué du professeur, de l'élève et du savoir. Le deuxième élément tenait au système théorique lui-même. Nous prenions conscience que ces outils

pouvaient nous servir à la fois pour rendre raison du spécifique, dans l'action didactique, et en particulier du spécifique des contenus, des savoirs, mais aussi pour appréhender le générique de cette action didactique. Nous en sommes très rapidement venus à une sorte d'axiome : on peut avantageusement penser toute action didactique, au sens anthropologique de ce terme, avec les notions de la TACD.

Le troisième élément était le suivant : nous suivions l'idée d'Yves Chevallard selon laquelle la didactique a une ambition anthropologique, en tant que science de ce qui se passe quand quelqu'un apprend un savoir que quelqu'un d'autre lui transmet. Cette ambition anthropologique est aujourd'hui au premier plan de la TACD. On la retrouve dans le livre que j'ai publié en 2011, *Le Sens du savoir*, qui a constitué dans mon travail un tournant conceptuel essentiel.

Finalement, qu'est-ce qui caractérise le mieux cette théorie ?

Ce qui caractérise le mieux la TACD, c'est le travail incessant sur les concepts, les méthodes, l'épistémologie. Dans ce travail, nous cherchons à garder à la fois la substantifique moelle des concepts de la didactique, tout en les retravaillant autant qu'il le faut pour répondre aux problèmes que nous nous posons : par exemple, comment se construit, ici et maintenant, l'action didactique conjointe ? Le collectif du « Séminaire action » va publier prochainement (septembre 2018), un ouvrage intitulé *Didactique pour enseigner*. Cet ouvrage nous a permis un intense travail, à la fois épistémologique, théorique et méthodologique. Il a pour ambition de s'adresser au plus grand nombre. Nous espérons qu'il pourra constituer une réponse pertinente à la question des rapports de la TACD avec le terrain.

La théorie de l'action conjointe en didactique a-t-elle généré des controverses scientifiques ?

Votre question dépasse la TACD, je voudrais insister sur un point : la faible intensité du débat rationnel dans les communautés de recherche en éducation. En guise de « controverse scientifique », nous oscillons souvent entre la critique d'humeur et le pacte de non-agression. Il ne s'agit pas d'une faiblesse des personnes, mais d'une faiblesse institutionnelle. En lien avec cette question, je peux préciser que nous sommes en train d'élaborer la tenue d'un congrès, à Rennes en 2019, qui sera le premier congrès consacré à la théorie de l'action conjointe en didactique. Nous ferons en sorte qu'il fasse le point sur l'état de la théorie, avec celles et ceux qui la pratiquent, qui en pratiquent des formes voisines ou qui s'en inspirent, même de loin.

Quel est son impact pratique ?

L'impact pratique de la théorie est pour moi devenu essentiel. Je mentionnais ci-dessus le livre *Didactique pour enseigner*. Il sera suivi d'un petit ouvrage, *Enseigner, ça s'apprend*, réalisé par le même collectif. Il s'agira là encore de montrer comment l'épistémologie, les outils théoriques et les méthodes de la TACD peuvent aider à comprendre l'enseignement et l'apprentissage, et peuvent donc aider à enseigner. J'ajouterai qu'il ne s'agit nullement ici d'une « application » d'une théorie. Il s'agit d'une épistémologie, comme disait Marx, « de l'ascension de l'abstrait au concret ». C'est dans cet esprit que sont accomplies les ingénieries coopératives qui réunissent professeurs et chercheurs dans l'action commune. Il n'est pas, selon moi, de nécessité plus impérieuse que celle qui consiste à donner aux formes abstraites une consistance effective en les plongeant dans la pratique quotidienne.

Vous avez longuement travaillé sur la forme scolaire. Comment cette problématique s'est-elle imposée à vous ?

Notre utilisation de la notion de forme scolaire est bien spécifique. Pour la TACD, la forme scolaire classique, c'est d'abord le temps didactique, issu de la transposition didactique classique. Le savoir, comme disait Chevallard, est un savoir-temps, le maître est un « chronomaître ». Les objets de savoir se succèdent – on devrait dire se bousculent – sur l'axe du temps, l'expérimentation patiente est rare, l'élève (et le professeur !) sont la plupart du temps interdits d'expertise. Un instrument de cet assujettissement au temps didactique séquentiel est ce que nous avons appelé la forme « question-réponse-tâche ». Dans la forme scolaire classique, l'élève doit répondre en temps limité aux questions du professeur, pour ensuite accomplir des tâches. Dans les avatars les plus malheureux de cette forme, on est dans un environnement qui ressemble à un jeu télévisé, où le présentateur met en concurrence des personnes, à qui répondra le plus vite à la question posée. Dès ma thèse, je me suis dit qu'on pouvait imaginer de nombreuses formes d'émancipation didactique, mais qu'aucune ne peut être effectivement libératrice si elle n'organise pas le temps didactique afin que celui-ci devienne un temps de l'enquête, un temps de l'élève dans sa durée, un temps de l'expérimentation patiente dans un collectif dont le commerce continu avec les savoirs constitue la première raison d'être. L'expérience humaine est foncièrement sociale, et le rôle d'un tel collectif d'enquête est donc majeur.

Vous semblez donc accorder une grande importance à la forme scolaire...

La question de la forme scolaire est cruciale. Je fais l'hypothèse que cette forme a façonné notre manière d'être avec les savoirs. Elle « chronomaîtrise » l'étude, pourrait-on dire, jusqu'à la vider de sa substance. Ainsi les citoyens, façonnés par l'école, ont-ils souvent beaucoup de mal à enquêter, à prendre le temps d'étudier, à prendre le temps de se donner les moyens de comprendre les problèmes, petits ou grands, auxquels ils sont confrontés. Viennent alors les experts en tout genre, qui sont supposés savoir...

En quoi une forme scolaire spécifique détermine-t-elle la réussite d'un acte d'enseignement ?

Il me semble qu'on pourrait relever deux facteurs. Le premier renvoie à ce que je disais ci-dessus. Une forme scolaire doit permettre l'étude, le questionnement, l'enquête aussi longue et collective que nécessaire à partir du questionnement. Le deuxième facteur tient à la nature de ce qui est enseigné. On se souvient de la phrase magnifique de Péguy dans *De Jean Coste* : l'instituteur est « le seul et l'incalculable représentant des poètes et des artistes, des philosophes et des savants, des hommes qui ont fait et qui maintiennent l'humanité. Il doit assurer la représentation de la culture ». On pourrait facilement ajouter à la liste, ici, les techniciens, les ingénieurs, les artisans, les ouvriers qui, eux aussi – elles aussi – « ont fait et maintiennent l'humanité ». Ce deuxième facteur renvoie donc, pour moi, à ce que Péguy nomme la « représentation de la culture ». Une forme scolaire reconstruite doit permettre au professeur d'assurer cette représentation. Comprendre ce que cette formule signifie, c'est appréhender une question cruciale pour tout acte d'enseignement, dont la réponse dépend organiquement de la forme scolaire. Cette question est posée au professeur : ce que tu enseignes, quelle en est la valeur, quelle en est la saveur ? En quoi ce que tu enseignes peut-il permettre de s'approprier les œuvres de celles et ceux qui ont fait et maintiennent l'humanité ? En quoi ces œuvres pourront-elles amener les élèves à cultiver des arts de faire qui les intègrent ?

Pensez-vous que les mauvais résultats de la France dans les classements internationaux (Pisa, Pirls) sont imputables à une forme scolaire qui aurait peu progressé et qui prend trop peu en compte l'évolution des publics de l'école en 2018 ?

Je ne sais pas. Je ne suis pas sûr que, dans les autres pays, la forme scolaire soit si différente. Il faudrait une enquête spécifique pour pouvoir répondre sur ce point. J'ai cependant une hypothèse quant

aux résultats de moins en moins satisfaisants des élèves français dans ces classements. Depuis une dizaine d'années environ, la formation des maîtres a été gravement endommagée. Les IUFM, qui représentaient selon moi une voie d'avenir¹, ont été détruits. Les ÉSPÉ sont aujourd'hui confrontées à des difficultés considérables. La formation continue des professeurs a été quasiment supprimée. La recherche en éducation, presque ignorée. Une telle déréliction, comment ne pourrait-elle pas avoir d'effets ?

À ce moment de votre vie scientifique, quels sont, selon vous, les concepts majeurs des sciences de l'éducation ?

Pour moi, le problème le plus aigu auquel doit faire face l'éducation renvoie aux questions suivantes : comment permettre une entrée dans la culture qui soit à la fois suffisamment respectueuse des œuvres de la culture et suffisamment émancipatrice ? Comment cette appropriation de la culture peut-elle amener les êtres humains à connaître des œuvres, à en faire l'expérience et à en produire à leur tour ? Comment peut-elle les amener à comprendre et à agir ? Pour penser ce problème, on pourrait alors avoir

1 > Nous avons publié, avec Yves Chevillard et Loïs Lefevre, une tribune dans le journal *Le Monde* sur cette question : « Pour reconstruire l'école de la République, défendre et transformer les IUFM », 22 février 2012.

quelques idées, qu'il faut concrétiser : l'expérience, les œuvres de la culture, l'enquête, l'émancipation... D'une certaine manière, la TACD, dans ses derniers développements, constitue une tentative pour problématiser et concrétiser ces idées.

Existe-t-il un concept qui vous paraît peu connu et qu'il vous semblerait utile de soutenir et de promouvoir dans les années à venir ?

Oui, c'est cette idée marxienne, que j'évoquais en passant, d'« ascension de l'abstrait au concret ». Souvent, on pense que la conquête de la pensée passe par l'abstraction. C'est probablement vrai, mais c'est une moitié de vérité. La grande ambition, me semble-t-il, c'est de travailler suffisamment les notions abstraites pour les instituer dans le concret. Il n'est pas si difficile de produire des abstractions sur la réalité. Il n'est pas si difficile, non plus, de décrire cette réalité dans un langage commun – quoique j'aie tendance à penser que cet exercice est à la fois moins aisé et plus fructueux que le premier. Mais ce qui est vraiment difficile, et particulièrement profitable, il me semble, c'est de pouvoir concrétiser l'abstraction, c'est de pouvoir mettre en relation des formules abstraites et le langage commun, des notions théoriques et la pratique effective. Il y faut beaucoup de travail empirique et linguistique, mais l'enjeu est immense, pour les sciences de la culture, et pour la « vie bonne ». ●

> bibliographie

- GRUSON B., FOREST D. et LOQUET M., *Jeux de savoir. Études de l'action conjointe en didactique*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2012.
- MERCIER A., SCHUBAUER-LEONI M. L. et SENSEVY G., « Vers une didactique comparée », *Revue française de pédagogie*, vol. 141, n° 1, 2002, p. 5-16.
- PEGUY C., *De Jean Coste*, Arles, Actes Sud, 1993 (1^{re} éd. 1902).
- SENSEVY G., *Institutions didactiques. Étude et autonomie à l'école élémentaire*, Paris, PUF, 1998.
- SENSEVY G., « Éléments pour une anthropologie de l'action didactique. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches », université d'Aix-Marseille, 1999.
- SENSEVY G., *Le Sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*, Bruxelles, De Boeck, 2011. Chapitres 5, 6, 8B, uniquement disponibles en ligne : <http://blog.espe-bretagne.fr/sensevy/sensdusavoir>
- SENSEVY G., « Le jeu comme modèle de l'activité humaine et comme modèle en théorie de l'action conjointe en didactique. Quelques remarques », *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, vol. 7, n° 2, 2012, p. 105-131.
- SENSEVY G., « Apprendre : faire apprendre », *Revue française de pédagogie*, n° 192, 2015, p. 109-120.
- SENSEVY G., MERCIER A. et SCHUBAUER-LEONI M., « Vers un modèle de l'action didactique du professeur », *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 20, n° 3, 2000, p. 263-304.
- SENSEVY G. et MERCIER A., *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2007.
- SENSEVY G., CHEVILLARD Y. et LEFEUVRE L., « Pour reconstruire l'école de la République, défendre et transformer les IUFM », *Le Monde*, 22 janvier 2012.

> sitographie

- Page consacrée à Gérard Sensevy sur le site du Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique : <http://cread.espe-bretagne.fr/membres/sensevy>
- Recherche « Arithmétique et compréhension à l'école élémentaire » : <http://blog.espe-bretagne.fr/ace>