INTRODUCTION

Ce livre est un point d'arrivée, et se veut un point de départ.

Un point d'arrivée, parce qu'il reprend des travaux effectués au sein d'un collectif depuis plusieurs années, et tente d'en organiser une structure, dans l'élaboration d'éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique, afin de proposer une contribution aux sciences didactiques. Cette contribution s'ancre dans certains travaux accomplis dans ce domaine, en particulier dans ceux produits dans le champ de l'approche comparatiste en didactique (Mercier, Schubauer-Leoni, Sensevy, 2002), mais elle ne s'y limite pas.

L'ouvrage est aussi un point de départ, parce que cette élaboration – au-delà du fait que ses éléments soient évidemment révisables – est encore très lacunaire et imparfaite. Je ne veux pas dire seulement par là les défauts du livre. Je veux surtout évoquer le fait que cet ouvrage est fortement *situé*.

En effet, il concerne l'école élémentaire en très grande partie, et essentiellement les savoirs scolaires. Il s'attache donc seulement à certains domaines du savoir en particulier, et en ignore beaucoup d'autres, même dans le seul cadre de l'école élémentaire. D'une manière générale, pour reprendre une distinction de Brandom (2009) que je vais utiliser dans ce livre, il concerne plutôt la *sapience*, c'est-à-dire les processus de conceptualisation liés au savoir, plutôt que la *sentience*, qui rassemble processus affectifs et esthétiques, au sens premier de ce dernier terme. Pour autant, cette restriction ne signifie nullement de ma part une volonté de centration exclusive, et encore moins la signification d'une prééminence.

En effet, ce livre tient bien entendu une grande partie de son orientation, de sa substance, et de sa logique, de la matière qui est la sienne. Mais il repose aussi sur l'idée fondamentale que la spécificité nécessaire de sa situation n'obère pas une forme de généricité, certes formidablement lacunaire en l'état, mais dont la visée est consubstantielle à son projet. Cette tentative de production d'idées génériques, à même une spécificité, réclame en elle-même

d'autres spécificités. Ce livre est donc un point de départ vers l'ouverture à d'autres domaines du savoir, scolaires et non scolaires, impliquant concepts et affects, dans le travail collectif des notions élaborées ou réélaborées dans cet ouvrage. On verra plus précisément ce que cela signifie dans le cours même de ce livre.

Avant d'entrer dans *le vif du sujet* avec le premier chapitre, précisons quelques aspects de l'entreprise qui se lance ici, sur le fond et sur la forme.

Ce livre est un livre de *didactique.* Pour fixer les idées, je donne une définition de la didactique, volontairement lapidaire, et, pourrait-on dire, de parti pris.

La didactique est la science dont les pratiques d'éducation font l'objet. Une pratique d'éducation est fondée sur la transmission d'un savoir. On saisit donc que dans l'acception que j'en donne, l'éducation englobe l'enseignement, l'apprentissage, et l'instruction, au sens courant de ces termes. Éduquer, c'est instruire d'un savoir.

Je ne chercherai pas à en dire plus pour l'instant : ce que veut signifier cette définition devrait pouvoir s'appréhender sur l'ensemble de l'ouvrage.

Au plan de son organisation conceptuelle, le livre est composé de douze chapitres en trois parties. Décrivons-les rapidement.

La première partie du livre (*La théorie de l'action conjointe en didactique. Premières directions*) est composée de six chapitres.

Les quatre premiers chapitres présentent les arrière-plans épistémologiques de la théorie, puis font la proposition de certaines notions fondamentales, dans un premier état, qui sera repris dans le développement du livre. Chacun des trois premiers chapitres est suivi d'un court résumé. Le cinquième chapitre aborde la question des intentions du professeur. Le sixième chapitre se centre sur certains éléments de méthode et sur la question des jeux d'échelle. Ces deux derniers chapitres ne figurent pas dans la « version papier » de ce livre, mais ont été mis en ligne sur internet, pour des raisons que je vais expliciter ci-dessous.

La deuxième partie du livre (*Décrire les transactions*) est structurée en quatre chapitres.

Le chapitre Sept (*Les transactions didactiques : un système d'orientation des descriptions*) extrait de ce qui a précédé des topiques de description de l'action didactique, ramassées en tableau à la fin du chapitre.

Le chapitre Huit (*Décrire l'action didactique ordinaire*) est organisé en quatre grandes sections. La première (*A. Cas d'épisodes*), dans l'usage des descripteurs précédemment présentés, fait l'étude de quatre épisodes signifiants pour mon propos, extraits de séances menées à l'école élémentaire. J'en tire une première élaboration de la notion d'équilibration didactique.

La seconde section (*B. Réticence, certitude, équilibration*) est structurée en trois études de cas. Elle continue le plongement empirique des descripteurs et travaille en particulier cette notion d'équilibration didactique. Cette section ne figure pas dans la « version papier » de ce livre, mais a été mise en ligne sur internet.

La troisième section (*C. Problèmes d'équilibration*) envisage certaines difficultés rencontrées dans l'effectuation du processus didactique, à travers les notions de glissement de jeu d'apprentissage, et d'altération du jeu didactique.

Enfin la dernière section de ce chapitre (*D. Travail sémiotique, travail énonciatif, équilibration et relation jeu d'apprentissage-jeu épistémique : premiers éléments de synthèse*) tente de tisser les conceptualisations produites. A la fin de ce chapitre Huit, je propose un nouvel état du tableau de topiques de description initialement proposé à la fin du chapitre Sept.

Le chapitre Neuf (*Dispositifs didactiques et reconstruction de la forme scolaire*) est divisé en sept Sections. L'objectif général de ce chapitre consiste à s'appuyer sur l'analyse de dispositifs didactiques ou d'élaborations proposés par la recherche pour dessiner ce qui pourrait figurer des éléments fondamentaux de reconstruction de la forme scolaire. J'y étudie successivement une séance de l'ingénierie didactique *Rationnels et décimaux dans la scolarité obligatoire*, proposée par Guy Brousseau dans le cadre de la théorie des situations (*Section A. L'ingénierie fondamentale*), certains éléments de l'ingénierie didactique SESAMES, élaborée par Andrée Tiberghien (*Section B. Une ingénierie en mécanique*), des aspects de l'étude de Guy Brousseau, *Le cas de Gaël* (*Section C. Le Cas de Gaël ou l'art d'enseigner*). Puis je décris un prototype d'une ingénierie coopérative consacrée à l'enseignement d'une fable de la Fontaine (*Section D. Savoirs, dispositifs, gestes : dialogisme et représentation. Vers des ingénieries coopératives*). La section E (*Vers une nouvelle forme scolaire. Des éléments*) présente rapidement deux élaborations (L'école Freinet de Vence telle que Henri Go en a produit l'étude, et la notion de programme d'étude et de recherche proposée par Yves Chevallard au sein de la théorie anthropologique du didactique) qui me permettent d'intégrer de nouvelles orientations pour la reconstruction d'une forme scolaire. Le chapitre se termine par la proposition de quelques critères internes pour la reconstruction d'une forme scolaire.

Le chapitre Dix (*Retour sur l'action didactique conjointe*) revient sur certaines caractérisations et catégories proposées dans cette partie, et tente de produire quelques nouvelles mises en relation.

La troisième et dernière partie du livre (*Usages de la théorie*) est composée de deux chapitres.

Le chapitre Onze (*La didactique et le renouveau de l'école*) aborde successivement la question des relations entre professeurs et chercheurs, et

celle de l'efficacité et de l'équité de l'enseignement, au prisme de certaines structures théoriques dégagées dans l'ouvrage.

Le chapitre Douze (*Éthique, Politique, Didactique*) tente de montrer, en appui sur l'esprit du livre, la normativité intrinsèque du processus didactique, et d'en tirer certaines conséquences.

La conclusion de l'ouvrage rassemble quelques éléments d'un programme de recherche pour les années à venir.

En écrivant ce livre, je me suis donné trois finalités principales. La première ressortit à la volonté de faire comprendre le mouvement, qui, au sein de la didactique, a amené la théorie de l'action conjointe à se poser les questions qu'elle se pose et à les conceptualiser comme elle le fait. La seconde tient au projet de lier en un système cohérent, en fonction des questions posées et des problèmes soulevés, certaines notions originaires de la didactique, et certaines notions plus récentes, produites essentiellement par le questionnement qui est celui du collectif qui a développé la théorie. La troisième finalité peut paraître à première vue hétérogène aux deux premières – mais je soutiendrai dans ce livre que ce n'est pas le cas. Elle repose sur l'idée que la démocratie n'a pas encore trouvé sa forme scolaire, et que les avancées des recherches en éducation, et en didactique en particulier, peuvent nous amener à penser d'autres conceptualisations de ce que pourraient être les finalités de l'éducation scolaire et les dispositifs didactiques qui sont les siens.

Je voudrais maintenant faire quelques remarques concernant l'organisation et la forme de l'ouvrage.

J'ai tenté de lui donner une structure de type spiralaire, qui suppose la reprise et donc l'affinement, en aval, de certaines des choses exprimées en amont, mais aussi une forme, toujours relative, d'autonomie de chacun des chapitres.

Par ailleurs, si ce livre est un point de départ, c'est qu'il entend constituer une sorte de milieu pour l'étude future, la mienne propre d'abord, éventuellement celle de lecteurs qui pourraient trouver un intérêt à l'entreprise. Cela explique l'abondance des citations et le fait que beaucoup de citations soient abondantes, ceci qu'elles proviennent d'auteurs avec lesquels je n'ai aucun lien direct, d'auteurs appartenant aux communautés dans lesquelles je travaille, ou d'auteurs avec lesquels j'ai travaillé en étroite coopération. Les citations ne sont pas là pour faire révérence, ni pour faire référence (l'expression est ambiguë), elles sont là pour *faire milieu*, afin de s'inscrire ensuite dans l'arrière-plan au moyen duquel on peut appréhender ce livre.

J'ai précisé ci-dessus que certains chapitres ou sections du livre (Chapitre Cinq, Chapitre Six, et section B du Chapitre Huit) ont été mis en ligne sur internet. Ce choix s'explique de la manière suivante :

– dans sa version complète, le livre atteint le millier de pages, des raisons éditoriales évidentes incitaient à ce que sa « version papier » demeure dans des limites raisonnables ;

– les chapitres mis en ligne (Chapitre 5 et Chapitre 6) constituent des reprises augmentées et affinées de chapitres de livre récemment parus ou à paraître. Il m'a semblé utile de continuer ce *work in progress* avec la mise en ligne d'une version amendable, et qui sera actualisée et rendue disponible sur internet au fur et à mesure des développements théoriques et méthodologiques qui pourront advenir ;
– enfin, et c'est la principale raison à la mise en ligne, en particulier pour le Chapitre Six et pour certaines parties de la section C du Chapitre 8, les développements contenus dans ce chapitre et cette section consistent spécifiquement dans la construction à la fois épistémologique, théorique et méthodologique de *systèmes hybrides textes-images*, dans la perspective d'une *instrumentation* de la recherche en SHS et en éducation. La mise en ligne permettra à terme l'inclusion du travail à partir de films d'étude, la production de systèmes hybrides textes-images incluant des vidéos et reposant sur des modalités d'annotation réciproque entre textes et films, dans l'élaboration d'une contribution que j'espère significative à cette nouvelle instrumentation.

Pour en terminer avec la question de la mise en ligne, j'insisterai sur le fait suivant. Ce livre voudrait constituer un tout organique (chapitres de la « version papier » ET chapitres mis en ligne) : son appréhension me semble reposer sur la prise en compte de cette intégrité.

Quoi qu'il en soit, même si ce livre comporte beaucoup de pages, il comporte un grand nombre d'ignorances. Tel ou tel lecteur, en le parcourant, pourra peut-être avoir le sentiment que l'intégration, dans mes propos, de telle recherche ou de telle avancée m'aurait permis d'aller plus loin. C'est le lot inévitable de tout parcours, qui, à un certain moment, s'arrête sur un paysage, dans lequel certaines scènes essentielles peuvent être manquantes. Mais c'est en cela aussi que ce livre est un point de départ plutôt qu'un point d'arrivée. Je souhaite que les cécités qu'il manifeste fassent l'objet d'enquêtes futures, qu'elles soient produites par moi ou par d'autres.

Pour finir cette introduction, je voudrais remercier tous ceux, qui, d'une manière ou d'une autre, m'ont aidé dans le projet de ce livre.

D'abord Maria-Luisa Schubauer-Leoni et Alain Mercier, de qui j'ai appris le meilleur de ce que je sais en didactique, et dont l'amitié m'a fait avancer autant que leur sapience.

Andrée Tiberghien, qui m'a donné un exemple rare de rigueur intellectuelle, de pertinence scientifique, et de modestie.

Francia Leutenegger et Chantal Ligozat qui font vivre à Genève la didactique comparée avec exigence et lucidité.

Chantal Amade-Escot, pour sa sagacité et sa finesse scientifiques.

Le travail que je présente avec ce livre n'aurait pas été possible sans les collègues que j'ai accompagnés dans leur enquête, et dont le collectif qu'ils forment aujourd'hui constitue pour moi à la fois une joie profonde et une chance inestimable. Je veux donc particulièrement remercier Henri Go, Bri-

gitte Gruson, Dominique Forest, Marie Théry, Patrice Rilhac, Corinne Marlot, Jérôme Santini, Isabelle Nédélec-Trohel, Serge Quilio, Jacques Kerneis, Monique Loquet, Luc Maisonneuve, et Loïs Lefeuvre.

Une grande partie des constructions que j'ai produites dans l'ouvrage a d'abord été échafaudée au sein du séminaire *Théories de l'action et action du professeur* que je tiens depuis 2000 à l'IUFM de Bretagne. Ce séminaire, qui regroupe formateurs, professeurs-formateurs, doctorants, et enseignants-chercheurs, a joué un rôle essentiel dans mon travail.

Depuis mon entrée en didactique, j'ai fréquenté des communautés de recherche qui ont fait mon éducation. D'abord la communauté de recherche en didactique des mathématiques, où travaillent certains de ceux qui ont été mes maîtres, et dont je suis fier d'être l'un des membres. La communauté de recherche comparatiste en didactique, dont l'entreprise me paraît aujourd'hui plus que jamais nécessaire.

Je suis enseignant-chercheur à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Bretagne. C'est pour moi un immense honneur. S'il y a des aspects positifs dans ce livre, ils trouvent leur source pour une grande part dans ma participation à cette institution. Comme beaucoup d'autres personnes à l'IUFM de Bretagne, je sais ce que nous devons à l'admirable activité de son directeur actuel, Loïs Lefeuvre. Un jour viendra, que j'espère proche, où l'on prendra conscience de l'apport considérable des IUFM à l'idée républicaine, et de la nécessité de leur essor.

Il me faut aussi remercier le CREAD, l'équipe de recherche à laquelle j'appartiens, qui relie de manière si fructueuse et désintéressée l'Université Rennes 2, l'IUFM de Bretagne, et l'Université de Bretagne Occidentale. Ghislaine Gueudet et Brigitte Albero, ses responsables actuelles, sont pour beaucoup dans cette réussite, ainsi que Jean-Noël Blocher, et son inlassable efficacité souriante.

J'ai une pensée de reconnaissance, aussi, pour toutes celles et tous ceux qui ont accepté de prendre un peu plus de travail, dans des circonstances souvent très difficiles, pour me permettre d'écrire ce livre. Parmi toutes ces personnes, je remercie particulièrement Dominique Forest, Brigitte Gruson, et Ghislaine Gueudet.

Je voudrais pour terminer tenter d'exprimer à mon épouse, Brigitte Sensevy, la gratitude que je lui dois. Son attention constante, sa compréhension, son soutien, son aide matérielle, intellectuelle, et spirituelle ont joué et jouent un rôle majeur dans mon travail.

A Marie Sensevy, ma fille, je dis toute la joie que me procure sa présence attentive, et le dynamisme qu'elle m'a insufflé dans l'écriture de ce livre.