

Collectif Didactique pour enseigner (2019). *Didactique pour enseigner*. Presses universitaires de Rennes. 618 pages.

*Didactique pour Enseigner* (DpE) est issu du travail de trois ans d'un collectif de recherche. Il analyse l'activité d'enseignement-apprentissage selon un point de vue didactique et, plus particulièrement, selon une approche de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD). Le but affiché par les autrices et auteurs concerne la transformation des pratiques d'enseignement-apprentissage. DpE s'adresse ainsi à toute lectrice ou tout lecteur, néophyte ou spécialiste, intéressé-e par la didactique. Il traduit les concepts didactiques dans une logique pratique (ascension de l'abstrait au concret) en vue de rendre la lecture accessible tout en préservant le cadre scientifique. Toutefois, comme l'avant-propos le souligne, DpE n'est pas destiné aux gens pressé-e-s. En effet, cet ouvrage impressionne d'emblée par ses 618 pages. Il est également imposant par son érudition, l'éventail des situations traitées, l'entrelacement incessant des concepts didactiques revisités, la précision des notions nouvelles et des références. Au final, même facilitée, sa lecture n'en demeure pas moins exigeante. Elle nous tient cependant en haleine au fil des chapitres, nous interpelle et suscite la réflexion. En voici une présentation générale.

Ce livre comporte cinq parties: une partie liminaire, quatre parties thématiques, qu'un texte de synthèse (texte de tissage) clôt en en soulignant les composantes essentielles, un glossaire, un index des notions et des autrices et auteurs, une bibliographie, une conclusion rassemblant les éléments nodaux de l'ouvrage (équilibre didactique, forme scolaire, représentation de la culture).

La partie introductive précise de manière incontournable la démarche analytique, la structure d'ensemble et de chaque étude: présentation de la situation, double description de l'action didactique en langage commun puis scientifique, résumé et proposition de pratiques alternatives (les contrefactuels), définition et illustration des concepts de référence (par ex. la dialectique contrat-milieu, la dialectique réticence-expression, le triplet des genèses, etc.) Les vingt-quatre études de DpE donnent à voir une telle variété d'objets (ponctuer un texte, lire une figure en géométrie, distinguer des règles d'usage en anglais, lancer en section sportive, comprendre une vidéo en anglais, écrire et réaliser une recette, exécuter une chorégraphie, lire et réciter des textes bouddhiques, apprendre à jouer d'un instrument à vent, etc.) et de publics (CM, CP, Collège, Lycée, Université, Collectifs de professeur-e-s / monitrices et moniteurs d'atelier et chercheur-e-s, ...) qu'elles s'offrent comme un laboratoire du comparatisme.

Les six études de cas de la première partie, «Histoire d'équilibration. Des équilibres difficiles ?», présentent des situations qui privilégient la forme scolaire question-réponse-tâche. Celle-ci est analysée comme faisant obstacle à l'apprentissage et mettant en échec élèves et professeur-e-s. Les autrices et auteurs considèrent que par sa succession d'éléments de savoir et sa progression, du

plus simple au plus complexe, elle enferme les élèves dans le temps didactique d'objets. Le dialogue didactique s'y transforme en jeu de devinette lexicale ou en imitation mécanique conduisant à une perte de l'enjeu de savoir. La perspective d'une reconstruction de la forme scolaire apparaît au fil de la deuxième partie, «Histoire d'équilibration. Des équilibres suffisants?» : recherche de sens, conversation authentique en langue étrangère avec des outils numériques, travail coopératif, etc. sous le guidage expert du ou de la professeur-e. Cette nouvelle forme scolaire renvoie à des pratiques sociales et favorise la représentation de la culture. Les deux derniers chapitres constituent une transition: ils investiguent le rôle actif des affects, au sein de l'action didactique conjointe, et proposent l'ingénierie coopérative comme source d'inspiration pour une nouvelle forme scolaire réhabilitant l'enquête et le temps long.

La troisième partie, «Solidarité éthique. Solidarité épistémique. Toutes et tous, chacune et chacun», tente de penser «une conception didactique de la bienveillance» (p. 567). Elle met l'accent sur les dimensions de l'éthique, en tant qu'attention à autrui ou bienveillance, présentées comme constitutives de l'action didactique conjointe. Elle rassemble six textes explicitant les liens étroits entre éthique et épistémique. Ce sont, tour à tour, le visage souriant de la professeure incitant l'élève à être présent; le langage corporel et la proximité professeure / élève, l'attention à un élève en vue de l'intégrer dans le collectif; les relations entre personnes, etc. qui révèlent ce que les autrices et auteurs nomment la disponibilité incarnée, fruit d'un travail sur soi (son milieu-soi), du ou de la professeur-e dans les différents dispositifs didactiques.

La quatrième partie, «Jeu d'apprentissage et jeu épistémique. L'école et la culture», se réfère à l'entrée dans la culture. Les professeur-e-s ou connaisseur-e-s pratiques (moine, chorégraphe, musicien-ne, chercheur-e, ...) y transmettent leur art de faire (chorégraphie, geste dansé, compréhension d'un graphique, étude de séismes, apprentissage d'un instrument à vent, récitation de textes bouddhiques) en reliant leur enseignement à la pratique savante. Ils et elles proposent une représentation de la culture que les élèves doivent comprendre et reproduire dans une dimension créatrice. Quelques études relèvent le travail sur soi, corps et esprit, la prise en compte du sensible dans l'activité didactique. Le travail d'enquête y a lieu sur les sensations et les affects et donne accès à une autre forme de connaissance, l'esthétique.

Voici pour terminer quelques interrogations que suscite la lecture de ce livre. Une première remarque concerne la rigueur méthodologique. Les études présentées se fondent sur une séance, ou une phase ou l'autre d'une séance (quatre courts extraits, un moment, quelques épisodes, deux minutes, ...), sans que les choix opérés aient été explicités. L'unité d'analyse choisie ne nous semble pas permettre de cerner la construction et le déploiement des objets enseignés. De même, les modalités de recueil et de traitement des données ainsi que la teneur des corpus auraient également mérité quelques précisions.

Le choix de concrétiser des notions théoriques en didactique se fonde sur le souhait d'un langage commun entre chercheur-e-s, formatrices et formateurs et professeur-e-s. Toutefois, le renouvellement de certains concepts ouvre sur une multiplicité d'autres notions proches qui créent du «bruit» et dénaturent les concepts initiaux. Ainsi, par exemple, le concept de contrat didactique, défini, dans le glossaire de l'ouvrage, en référence à Brousseau, «comme un système d'attentes et d'attributions d'attentes qui relie le professeur et les élèves» (p. 594), est également défini comme «un système de capacités épistémiques incorporées» (p. 593-594) et comme «un déjà-là et l'arrière-plan de la situation d'apprentissage pour l'élève» (p. 594). L'usage du concept dans l'ouvrage est fort varié. Il apparaît tour à tour comme «l'ensemble des connaissances mobilisables des élèves» (p. 59), «des connaissances déjà-là des élèves» (p. 80, 232, 287), «une part d'habitudes» (p. 134), «un système d'habitudes, de capacités ou de puissances d'agir» (p. 152), enfin comme «le déjà-là» (p. 222) ou «une mémoire de l'action conjointe antérieure» (p. 301).

Une autre remarque se réfère à la forme scolaire. Telle qu'elle apparaît dans DpE, elle s'apparente davantage à un format de communication dont les faiblesses relèveraient plutôt des pathologies du contrat didactique décrites par Brousseau (1980). Or, la forme scolaire s'exprime à plusieurs niveaux, micro-méso-macro, de l'organisation du système didactique et seule une analyse, articulant ces différentes strates, permettrait de porter, avec prudence, un regard sur ce qui fonctionne ou ne fonctionne pas dans un dispositif didactique. Ces dimensions-là ne sont pas du tout discutées dans les études. La considération d'une forme scolaire classique produisant, selon les autrices et auteurs, une aliénation didactique, se fonde sur quelques exemples très situés, dans des situations particulières, et la généralisation qui en découle paraît dès lors problématique.

L'approche comparatiste de DpE paraît s'orienter vers une dimension générique qui traverserait et permettrait de comprendre des phénomènes didactiques à travers différentes situations. Dans de nombreuses études le cœur de l'objet de savoir lui-même est très vite évincé. La transformation des pratiques, visée par la TACD, semble ainsi faire fi des cadres théoriques ainsi que des travaux menés au sein des didactiques spécifiques.

### Bibliographie

Brousseau, G. (1980). L'échec et le contrat. *Recherches*, 41, 177-182.

*Romaine Carrupt, Haute école pédagogique du Valais, St-Maurice*