



## CONFÉRENCE 1B

### **Le collectif en didactique. Quelques remarques**

Gérard Sensevy, ESPE de Bretagne, Université de Bretagne Occidentale

[gerard.sensevy@espe-bretagne.fr](mailto:gerard.sensevy@espe-bretagne.fr)

Dans cette intervention, je me propose d'envisager de trois manières différentes le sens du mot *collectif* dans la recherche en didactique.

Le premier sens réfère à ce qui me semble constituer une avancée réelle de la didactique (en particulier de la didactique des mathématiques) : la mise au jour ce que l'on pourrait appeler la dépendance de l'apprentissage à l'enseignement. Je parle ici du fait que le savoir appris dépend fondamentalement - en particulier dans ce dont il rend capable - de la manière dont il a été enseigné, c'est-à-dire de l'institution dans laquelle il a été enseigné, et des situations dans lesquelles il s'est transmis au sein de cette institution.

Le mot « collectif » réfère donc à la socialité première de l'apprentissage, et j'essaierai de montrer de quelle manière la didactique, ici, rencontre (notamment!) l'interactionnisme symbolique (Mead, 2006), la psychologie sociale (Olson & Dweck, 2008), la sociologie (Elias, 1984, 1991 ; Bourdieu, 1980, 1982 ; Lahire, 2012), l'anthropologie (Douglas, 1999), l'épistémologie des sciences (Fleck, 2005 ; Kuhn, 1990) et la philosophie (Deleuze, 2002) pour faire vivre l'énoncé suivant : c'est parce qu'il existe ces collectifs qu'on appelle des institutions qu'on peut apprendre.

Le second sens renvoie à ce qu'on pourrait considérer, avec un certain détour, comme la nécessité épistémologique de la construction d'un collectif pour la recherche, dans les sciences de la culture. J'aborderai la question des ingénieries coopératives (Sensevy, 2013), et j'essaierai notamment d'explicitier comment le travail coopératif entre professeurs et chercheurs, s'il trouve sans aucun doute des fondements éthiques et scientifiques, constitue selon moi avant tout une nécessité épistémologique. En effet, en tant que science à la fois anthropologique et ingénierique, la didactique doit trouver ses preuves et ses garanties dans le processus même qu'elle étudie, l'activité didactique. Elle doit pour cela élaborer une connaissance intime de ce processus, en construisant un point de vue qui soit à la fois impliqué et éloigné. Je tenterai de montrer qu'un tel point de vue ne peut être atteint que par la constitution d'un collectif de pensée regroupant professeurs et chercheurs, dans une forme d'enquête qui conteste l'actuelle division du travail dans la recherche en éducation.

Le troisième sens concerne directement l'activité didactique dans la classe. Je montrerai tout d'abord comment, dans la forme scolaire classique, la prégnance du temps didactique constitue une forme d'aliénation, de réification (Honneth, 2007, Charbonnier, 2013) qui met hors-jeu un certain nombre d'élèves. J'analyserai brièvement la portée anthropologique de ce fait en faisant l'hypothèse que cette réification, en germe dans la temporalité didactique, peut être vue non seulement comme la conséquence d'une réalité sociale qui lui est extérieure, mais aussi comme l'une de ses causes.

Je tenterai ensuite de montrer que cette forme d'aliénation didactique empêche, dans la classe-même (et plus généralement au sein de l'activité didactique), de créer un collectif « effectif », c'est-à-dire dont l'action repose sur une arrière-plan réellement partagé par l'ensemble des élèves. A ce collectif « effectif » se substitue un collectif « fictif », simulacre, fruit d'une action conjointe élective (Sensevy, 2011) entre le professeur et certains élèves. Je terminerai en envisageant certaines possibilités concrètes de dépassement de cette forme de réification.

#### *Références*

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minuit.

Bourdieu, P. (1982). *Leçon sur la leçon*. Paris : Minuit.



- Charbonnier, V. (2013). La réification chez Lukács (la madeleine et les cendres). In A. Cukier, F. Montferrand & V. Chanson (éd.), *La réification : histoire et actualité d'un concept critique* (pp. 43-63) Paris : La Dispute.
- Deleuze, G. (2002). *L'île déserte et autres textes*. Paris : Minuit.
- Douglas, M. (1999). *Comment pensent les institutions*. Paris : La Découverte.
- Elias, N. (1984). *Du temps*. Paris : Fayard.
- Elias, N. (1991). *Symbol theory*. London: Sage.
- Fleck, L. (2005). *Genèse et développement d'un fait scientifique*. Paris : Les Belles lettres.
- Honneth, A. (2007). *La réification : Petit traité de Théorie pratique*. Paris : Editions Gallimard.
- Kuhn, T. (1990). *La tension essentielle*. Paris : Gallimard.
- Lahire, B. (2012). *Monde pluriel : penser l'unité des sciences sociales*. Paris : Le Seuil.
- Mead, G. H. (2006). *L'esprit, le soi, et la société*. Paris : PUF.
- Olson, K. & Dweck, C. (2008). A Blueprint for Social Cognitive Development. *Perspectives on Psychological Science*. 3 (3). 193-202.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. Bruxelles : De Boeck.
- Sensevy, G., Forest, D., Quilio, S. & Morales, G. (2013). [Cooperative engineering as a specific design-based research](#). *ZDM, The International Journal on Mathematics Education*, 45(7), 1031-1043