

# **Théories de l'action et action du professeur**

**Gérard Sensevy  
Institut Universitaire de Formation  
des Maîtres de Bretagne**

Ce texte met à l'œuvre une triple tentative : dégager quelques principes épistémologiques nécessaires à une description efficiente de l'action ; convoquer quelques objets théoriques grâce auxquels penser l'action du professeur ; montrer en quoi ces principes et cette théorisation peuvent permettre de questionner les fondements anthropologiques des théories modernes de l'action. Un tel programme dépasse largement le cadre d'un article. De là le fait que certains arguments ne seront développés que de façon allusive, au sein de ce qui ne constitue de toute manière qu'un travail exploratoire. Dans cette perspective, je décris dans une première partie quelques éléments qui me semblent devoir être pris en compte dans toute théorisation de l'action humaine, en négatif (des obstacles à la description de l'action) et en positif (une conception de l'action).

Dans une deuxième partie, je montre comment les didacticiens des mathématiques, essentiellement Brousseau (1998), Chevallard (1999) et Vergnaud (1996) ont produit un certain nombre de catégories d'analyse de l'action qui me semblent détenir, au-delà du didactique, une certaine pertinence anthropologique.

Dans une troisième partie, je décris les grandes lignes d'un *modèle* de l'action professorale (Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000) fondé sur les catégories précédemment envisagées.

Une quatrième partie est consacrée à quelques remarques plus générales à propos de la notion d'action.

## **L'ACTION : QUELQUES ÉLÉMENTS ÉPISTÉMOLOGIQUES**

### **Des obstacles à la description de l'action**

L'idée qui guide ici ma réflexion est la suivante : le simple fait de chercher à décrire l'action suppose une épistémologie qui arme et oriente le regard et l'enquête. C'est dire qu'un certain nombre de catégories fondamentales d'appréhension de l'action vont surdéterminer la description. Selon moi, certaines de ces catégories hypothèquent lourdement la pertinence de certaines théories de l'action, et grèvent le travail de description, de compréhension, d'explication, auquel se livre le chercheur.

Dans cette perspective, je distingue alors, parmi d'autres, deux obstacles majeurs à la description de l'action.

#### **L'OBSTACLE STRUCTURALISTE : LE MODÈLE NE REND PAS COMPTE DU SENS DE L'ACTION POUR L'ACTEUR**

Cet obstacle survient lorsque le modèle qui décrit l'action ne peut rendre compte de la manière dont l'acteur se représente son action. Il faut garder présent à l'esprit que l'*obstacle*, ici, ne réfère pas au modèle en soi, qui peut être tout à fait explicatif.<sup>1</sup> Il ne s'agit pas non plus de nier, bien au contraire, qu'une part importante des déterminants de l'action est opaque à l'acteur. L'obstacle réside dans le fait que de tels modèles peuvent dangereusement minorer la part réflexive constitutive de l'action elle-même, et, en particulier, sa dimension téléologique. Si l'on veut analyser l'action, il faut comprendre comment le rapport de l'acteur à l'action (notamment le rapport discursif) peut permettre, dans la plupart des cas, de la redéfinir et de la redéployer concrètement en fonction des fins que l'acteur se désigne à lui-même : dans une perspective par trop *structuraliste*, cette possibilité est théoriquement inhibée. Une contrainte qui doit peser sur la description de l'action est donc la suivante : si un énoncé explicatif *e* est tenu par l'acteur, dans le langage de la « sémantique naturelle de l'action »<sup>2</sup>, alors la modélisation de l'action doit pouvoir fournir un énoncé *E* qui est sa traduction dans le langage du modèle.

Il s'agira alors, dans le processus de théorisation, d'élucider comment s'articulent dans l'action des déterminants rationnels (c'est-à-dire qui peuvent être, éventuellement avec le secours de l'enquête, reconnus et

---

1. Comme le sont, par exemple, les modèles de la parenté présentés par Lévi-Strauss (1967), et dont Bourdieu (1980, 1992) montre cependant, dans la perspective critique développée ici, qu'ils ne rendent pas compte des stratégies effectivement produites par les acteurs.

2. En nommant ainsi le sens (« sémantique ») que l'acteur familier de la production de l'action (« naturelle ») attribue à cette action.

thématisés par l'acteur) et des déterminants causaux (qui échappent à sa conscience, ou qui figurent, dans sa conscience, comme l'expression de nécessités de type « naturel »). Cela signifie donc que le chercheur ne postulera pas a priori la nature des déterminants de l'action (causes ou raisons), mais qu'il s'efforcera de construire une modélisation qui rende raison des deux types de détermination.

### **L'OBSTACLE RATIONALISTE : L'INTENTION PRÉCÈDE ET RÉSUME L'ACTION**

Le deuxième obstacle qu'il me semble important de mentionner est l'obstacle rationaliste. En quelque sorte symétrique du premier, il est à l'œuvre dans les théories de l'acteur rationnel qui postulent le calcul logique d'inférences comme déterminant essentiel de l'action. Cette conception a migré dans de nombreux champs et l'on considère souvent, par exemple, la compétence du professeur comme produite par celui qui « prend des décisions ». La phrase n'est pas critiquable en soi. Mais lorsque l'insistance est mise sur cette « prise de décision » comme si les actions résultaient du calcul réfléchi à partir de paramètres clairement connus et évalués, on retrouve les apories des théories de l'acteur rationnel. Celles-ci supposent toujours la présence d'une intention (désir) qui cause l'action.

Or, ce que l'on doit contester, c'est justement l'idée d'un mécanisme avant-après, dans lequel on a l'idée d'une action, puis, après une sorte de délibération, où l'on fait l'action en concrétisant cette idée qui résumait a priori l'action. On a ici une description de l'action fondée sur ce que Davidson (1993) appelle une proto-intention : j'ai chaud, je conçois la causalité qu'ouvrir la fenêtre va faire baisser la température, et je vais donc ouvrir la fenêtre.

L'action se présente à nous dans une sorte de grammaire qui intégrerait dans la même « phrase d'usage » l'acte et sa « causalité » (avoir chaud et ouvrir la fenêtre). Imaginer comment la conduite « d'ouvrir la fenêtre lorsqu'il fait chaud » a été apprise nous aidera à mieux concevoir cette action. Sans doute une très grande partie de l'activité humaine est-elle apprise dès l'enfance, dans une longue initiation à des systèmes pluriels et diversifiés d'institutions du sens, au sens que Descombes (1996) donne à cette expression. Dans cette perspective, le sens de nos actions n'est pas à comprendre essentiellement dans l'analyse causale que l'acteur pourrait en produire, mais comme le résultat d'acculturation à des usages (institutions du sens) liés à des situations particulières, au sein d'institutions particulières. Je reviendrai sur ce point.

## Une épistémologie de l'action

À partir de là, je postulerai qu'une manière pertinente de rendre compte de l'action humaine consiste à faire appel à la notion de disposition (schème), à condition de considérer la notion de disposition (schème) à l'intérieur d'une épistémologie particulière. La notion de disposition désigne alors *l'usage* en tant que résultat d'une acculturation. Que le lecteur veuille bien considérer que les différents termes utilisés ici (schème, technique, disposition, tâche, notamment) ne réfèrent pas à des conceptualisations psychologiques, sociologiques, ou ergonomiques déterminées, mais qu'ils forment dans leur ensemble un système autonome qu'il m'est impossible, faute de place, de décrire de manière raisonnée et exhaustive. Je commencerai à illustrer quelque peu cet aspect des choses à la fin de cet article, avec ma notion de *matrice pragmatique*.

### MÉCANISMES SOUS-JACENTS ET MÉCANISMES SUR-JACENTS

Toute explication par les dispositions, explique Bouveresse (1995) en suivant Putnam, ressemble à une reconnaissance de dette. En effet, ce type d'explication énonce un état des choses dispositionnel de type physique (par exemple le sucre fond dans l'eau) en reportant à plus tard (la reconnaissance de dette) l'identification du mécanisme par lequel la disposition se verra expliquée (dans le cas du sucre, un mécanisme atomique ou moléculaire).

Suivant ce *programme*, le chercheur peut donc noter une disposition, la décrire, et tenter ensuite d'expliquer le mécanisme *sous-jacent* qui la produit. Mais c'est ici une épistémologie physicaliste qui s'introduit en contrebande dans les sciences de l'humain. Il faut résister à la tentation d'un tel mécanisme pour une raison simple : la métaphore du sucre et de l'eau (ou toute autre métaphore « physique ») n'est pas la bonne. D'une part, ainsi que l'indique Lahire (1998), le sucre et l'eau n'ont pas de passé, contrairement aux humains et aux institutions.

D'autre part, surtout, ce qui produit la disposition ne lui est pas « sous-jacent », comme un mécanisme atomique dans le cas du sucre, mais l'englobe. Ce dernier terme réfère à la manière dont la théorie de l'évolution peut expliquer la « disposition » de tel ou tel animal. Expliquera-t-on le comportement (la disposition) de telle araignée, qui anesthésie ses victimes dont le corps va constituer la pitance des œufs qu'elle y a pondus (Gould, 1988) par un mécanisme sous-jacent ? Déjà disqualifié dans l'explication biologique, le physicalisme l'est encore davantage dans l'explication de l'action humaine.

### **UNE DISPOSITION EST SUR-JACENTE : LA RELATION AU MILIEU**

On peut donc conserver la notion de disposition (de schème), en renonçant au mécanisme sous-jacent, et en remplaçant la métaphore physicaliste par une métaphore évolutionniste (adaptative). On échappera au mécanisme de *la reconnaissance de dette*, en refusant la détermination de causalités *atomiques*, intérieures, qui tiendraient à la nature de l'individu. Le registre pertinent, dans lequel je tente de me placer pour expliquer l'action, sera celui de la relation individu-milieu. Expliquer une disposition, c'est donc décrire une adaptation, c'est substituer au mécanisme sous-jacent un processus sur-jacent.

### **L'action : dispositions, situations, institutions**

Rendre compte d'un processus sur-jacent dans la description de l'action, cela peut se modéliser d'une manière générale de la façon suivante.

- a) L'action peut être analysée par l'identification de dispositions (de schèmes, au sens de Vergnaud (1996), de techniques, au sens de Chevallard (1999))<sup>3</sup>.
- b) Si l'on veut comprendre la genèse d'une disposition, on doit référer à la situation dans laquelle cette disposition a été produite, et donc analyser la relation disposition-situation.
- c) Les situations (de travail) sont elles-mêmes plongées dans des institutions, au sens de l'anthropologue Douglas (1987), institutions qui fonctionnent comme des machines à produire des catégories cognitives et affectives. Une disposition ne peut donc s'expliquer, au sein d'une situation donnée, que par l'analyse de la relation situation-institution, relation qui produit l'espace des possibles dans lequel s'inscrit la disposition.

Cette conception de l'action suppose donc une pluralité d'analyses, qui tente de penser à la fois :

- le poids spécifique de l'ici-et-maintenant d'une situation spécifique dans laquelle s'actualise une disposition particulière ;
- la relation analogique de rapprochement entre cette situation et une ou des situations antérieurement vécues par l'acteur, relation analogique qui lui permet d'actualiser telle ou telle disposition ;
- la manière dont cette disposition s'instancie dans une institution donnée.

---

3. J'ai tenté de montrer ailleurs (Sensevy, sous presse) comment les notions de schème ou de technique peuvent être considérées comme des descriptions différemment orientées (du côté de la personne ou du côté de l'institution) de dispositions données.

Dans la partie suivante, je vais décrire quelques concepts didactiques qui me semblent pouvoir constituer, sous une certaine description, l'expression des principes épistémologiques que je viens de décrire.

## **DES CONCEPTS POUR L'ANALYSE DE L'ACTION DU PROFESSEUR**

J'envisage ici un groupe de concepts qui n'ont pas été produits directement pour l'analyse de l'action, mais d'abord pour la caractérisation de l'ensemble du processus d'enseignement-apprentissage. Le présent contexte me donne donc l'occasion d'un élargissement de leur utilisation.

### **Contrat didactique : un système d'attentes**

La notion de contrat didactique est probablement fondamentale en didactique. Elle a été produite par Brousseau (1998) et peut se décrire synthétiquement comme un système d'attentes, à propos du savoir, entre le professeur et les élèves.

Penser en termes de « système d'attentes », c'est s'inscrire directement, à mon sens, dans une perspective anthropologique. Je me permettrai ici une citation un peu longue :

Car c'est cela au fond à quoi nous arrivons [...] c'est à l'importance de la notion d'attente, d'escompte de l'avenir, qui est précisément l'une des formes de la pensée collective. Nous sommes entre nous, en société, pour nous attendre à tel ou tel résultat ; c'est cela la forme essentielle de la communauté. Les expressions : contrainte, force, autorité, nous avons pu les utiliser autrefois, et elles ont leur valeur, mais cette notion de l'attente collective est à mon avis l'une des notions fondamentales sur lesquelles nous devons travailler. Je ne connais pas d'autre notion génératrice de droit ou d'économie : « je m'attends », c'est la définition même de tout acte de nature collective. (Mauss, 1974, p. 117)

Avec la notion de contrat didactique, les relations entre élèves et professeurs sont ainsi pensées d'emblée au sein du concept, central dans l'anthropologie d'inspiration maussienne, d'attente collective. On peut alors considérer la notion de contrat didactique comme la spécification didactique (qui concerne l'enseignement et l'apprentissage) d'un processus anthropologique inhérent à la communication sociale. On peut percevoir alors comment la notion de contrat didactique fournit un cadre interprétatif à l'action qui nous installe dans une épistémologie adaptative, et sur-jacente. En effet, dans la perspective dégagée ici, agir, pour le professeur ou pour l'élève, va toujours consister à s'inscrire d'une manière déterminée dans un

contrat didactique. Cela signifie que l'action du professeur ou de l'élève ne pourra s'expliquer indépendamment des attributions de sens, concernant les objets de savoirs, qu'ils effectuent sans cesse au sein de ce contrat (au-delà de « l'obstacle structuraliste »). De même, le sens de leur action ne pourra être reconstruit d'après un calcul d'inférences, puisqu'il reposera sur l'interprétation, effectuée par les acteurs, du système de normes relatives au traitement des objets de savoir que représente le contrat didactique (au-delà de « l'obstacle rationaliste »).<sup>4</sup>

En retour, la notion de contrat didactique pourra nous permettre de mieux comprendre ce que peut signifier cette « forme de la pensée collective ». Dans toute institution, pourrait-on généraliser, on peut postuler un contrat institutionnel fonctionnant à la manière du contrat didactique, comme système d'attentes largement partagées par l'ensemble des membres de l'institution, système d'attentes en tant que système de normes qui régulent l'action.

#### **CONTRAT DIDACTIQUE : TOPOGENÈSE ET CHRONOGENÈSE**

Chevallard (1991) a redécrit la notion en montrant comment le contrat didactique peut s'exprimer de la manière suivante :

- dans le processus didactique, le savoir est un savoir-temps. Depuis le milieu du XVII<sup>e</sup> siècle, dans la perspective cartésienne s'est produite une élémentation du savoir, sous laquelle un corps de connaissances constitué se recomposait, par l'enseignement, en une séquence graduée selon un ordre logique, du simple au complexe. Enseigner, c'est donc parcourir avec les élèves une séquence, une suite orientée d'objets de savoir. Cette disposition du savoir sur l'axe du temps, c'est le temps didactique, aussi appelé chronogenèse.
- à chaque instant de la chronogenèse, le professeur et les élèves occupent un lieu précis, un topos, c'est-à-dire accomplissent un ensemble de tâches, dont certaines sont spécifiquement liées à la position de

4. Pour une illustration rapide de cette argumentation, on peut faire appel au cas paradigmatique des problèmes type « âge du capitaine ». Lorsqu'il produit une réponse (absurde) à un problème absurde (un berger a 125 moutons et 5 chiens. Quel est l'âge du berger ? Réponse : 25 ans), un élève n'agit pas comme un calculateur rationnel mais dans un système normé d'attentes secrété par le processus didactique auquel il été exposé tout au long de sa carrière scolaire. Par ailleurs, rendre raison de son action suppose qu'on reconstruise le sens produit par son insertion dans le contrat didactique, sous peine d'échouer à la comprendre et à l'expliquer (autrement que par la stigmatisation paresseuse des « professeurs qui ne savent pas enseigner les mathématiques »). On perçoit bien enfin, sur l'exemple, comment l'épistémologie inhérente à l'analyse en termes de contrat didactique est bien « sur-jacente ». Ce ne sont pas les seules propriétés cognitives ou affectives de l'élève qui expliquent son comportement, mais bien le type de relations qui existe ici entre les dispositions disponibles, la situation présente, et l'institution (le contrat didactique est un contrat *institutionnel*).

professeur, et d'autres à la position d'élève. Par exemple, dans le contrat didactique classique en mathématiques, la démonstration appartient au topos du professeur, la recherche d'exercices appartient au topos de l'élève, et une topogenèse particulière est ainsi décrite. À chaque instant de la chronogenèse correspond un état de la topogenèse.

Le contrat didactique, à un instant  $t$  donné, peut donc se concevoir comme déterminé par la donnée d'une chronogenèse et d'une topogenèse inhérentes à cet instant.

On peut considérer, nous le verrons, le travail du professeur comme un travail de gestion de la chronogenèse (le maître est un « chronomaître », qui doit gérer en continu le micro et le macro temps didactique de la classe : il peut décider par exemple d'arrêter le travail dédié à une notion, pour passer à la notion « suivante » sur l'axe du temps) et de la topogenèse (puisque le maître doit signifier, de manières diverses, aux élèves le topos qu'ils doivent occuper, et celui qu'il occupe lui-même : il peut décider par exemple d'occuper moins d'espace symbolique dans la classe, à un instant précis, en mettant les élèves « à la recherche »).

Il faut préciser ici la portée anthropologique de ces catégories. Je postule qu'elles peuvent être référées à tout processus communicationnel, quel qu'il soit. Toute communication suppose ainsi une topogenèse pour chaque communicant (une place, ou un système de places qui détermine un ensemble de tâches (plus ou moins) bien défini, pour chacun des communicants, qu'il s'agit d'actualiser), de même qu'une chronogenèse (un temps du déroulement propre à cette communication, qui suppose une certaine forme de séquentialité). Comprendre une communication donnée, c'est déterminer sous quelles contraintes et de quelle manière cette chronogenèse et cette topogenèse se distribuent dans le temps de l'interaction (sans que l'explication ne puisse se limiter au *hic et nunc* de cette interaction).

## **Le milieu**

La notion de milieu a été proposée, en didactique, par Brousseau (1998).

Dans le processus didactique, les objets de savoir relatifs à une organisation de connaissance forment un milieu, qui peut être matériel (par exemple le compas et la règle en géométrie) ou symbolique (par exemple, tels systèmes d'axiomes, ou tel système de connaissances).

Le milieu, dans ce sens particulier, peut donc se concevoir comme un générateur de nécessités (de ressources et de contraintes) : on ne peut pas faire n'importe quelle figure à la règle et au compas, un système de connaissances contient ses propres déterminations.



Dans la classe, une partie sans doute capitale du travail professoral consiste à *aménager le milieu* dont les élèves devront éprouver les nécessités pour évoluer.

Dans cette perspective, expliquer l'action du professeur consistera donc à concevoir comment celui-ci organise pour l'élève les conditions de l'adaptation. Précisons ici qu'il ne s'agit nullement de se limiter à des situations de recherche, ou à des formes didactiques « innovantes ». Dans le cours magistral le plus classique, le professeur propose bien à l'élève un certain type de fonctionnement didactique auquel celui-ci devra s'adapter.

Par ailleurs, il faut comprendre que dans cette construction sans cesse réopérée d'un milieu pour l'élève (mésogénèse), le professeur devra lui-même s'adapter à certaines contraintes du processus didactique (par exemple les nécessités chronogénétiques et topogénétiques brièvement décrites plus haut).

La notion de milieu, comme souvent en didactique, transforme de manière plus fluide des dimensions présentes dans la communication ordinaire.<sup>5</sup> Ainsi celle-ci repose-t-elle nécessairement sur un arrière-fond partagé sans lequel les échanges seraient impossibles.<sup>6</sup> Le processus didactique peut alors fonctionner comme une situation quasi-expérimentale pour l'étude de la constitution et du maintien de cet arrière-fond. C'est dans cette perspective que l'aménagement – auquel se livre le professeur dans la classe – d'un milieu commun aux élèves et à lui-même, peut être considéré comme la *spécification didactique* d'un processus anthropologique à la fois extrêmement général et particulièrement complexe.

## **Dévolution, institutionnalisation**

La dévolution (Brousseau, 1998) est le processus par lequel le professeur confie aux élèves, pour un temps, la responsabilité de leur apprentissage. La dévolution est toujours, d'une certaine manière, dévolution d'un rapport à un milieu : l'élève doit assumer de travailler d'une manière déterminée dans un milieu déterminé, et accepter le fait que le professeur ne lui transmettra pas directement, pour un temps, les connaissances.

L'institutionnalisation (Brousseau, 1998) est, au sens strict, le processus par lequel le professeur montre aux élèves que les connaissances qu'ils ont construites se trouvent déjà dans la culture (d'une discipline), et par lequel il les invite à se rendre responsables de savoir ces connaissances.

5. Ce qui ne signifie évidemment pas que la relation didactique se réduise à la communication « ordinaire ».

6. Une partie essentielle de l'œuvre de Wittgenstein (1997) est ainsi consacrée à montrer la nécessité d'un *background* « institutionnel » pour la communication.

Dévolution et institutionnalisation constitueront des concepts fondamentaux autour desquels on peut organiser l'analyse du travail professoral, au besoin en proposant pour chacun d'entre eux une certaine forme de généralisation.

Comme je l'ai fait pour les concepts didactiques précédemment présentés, j'insisterai ici sur le fait que parler de dévolution ou d'institutionnalisation transcende largement les situations didactiques. En situation de travail, par exemple, le fait que l'opérateur assume la production du travail peut être analysé dans la perspective ouverte par le concept de dévolution. Dans une perspective identique, on peut affirmer que l'autonomie revendiquée propre aux situations de travail contemporaines pose le problème de l'institutionnalisation des manières de faire produites par les opérateurs dans le cadre de cette autonomie.

Plus largement encore, il faut comprendre que toute institution repose sur des nécessités que les notions de dévolution et d'institutionnalisation tentent de cerner. Dans toute institution<sup>7</sup> on peut postuler qu'une place doit être produite pour que les institués reçoivent une puissance instituante, et cette nécessité correspond en germe au processus de dévolution. De même, dans toute institution, la puissance d'instituer ne peut subsister que si elle est reconnue comme production effective d'institution, et cette nécessité est une préfiguration du processus d'institutionnalisation.

Le « modèle » que je propose dans le paragraphe suivant peut ainsi se comprendre à la fois comme un modèle spécifique à une situation d'enseignement particulière en mathématiques, et comme un modèle candidat à sa transposition à d'autres situations de travail.

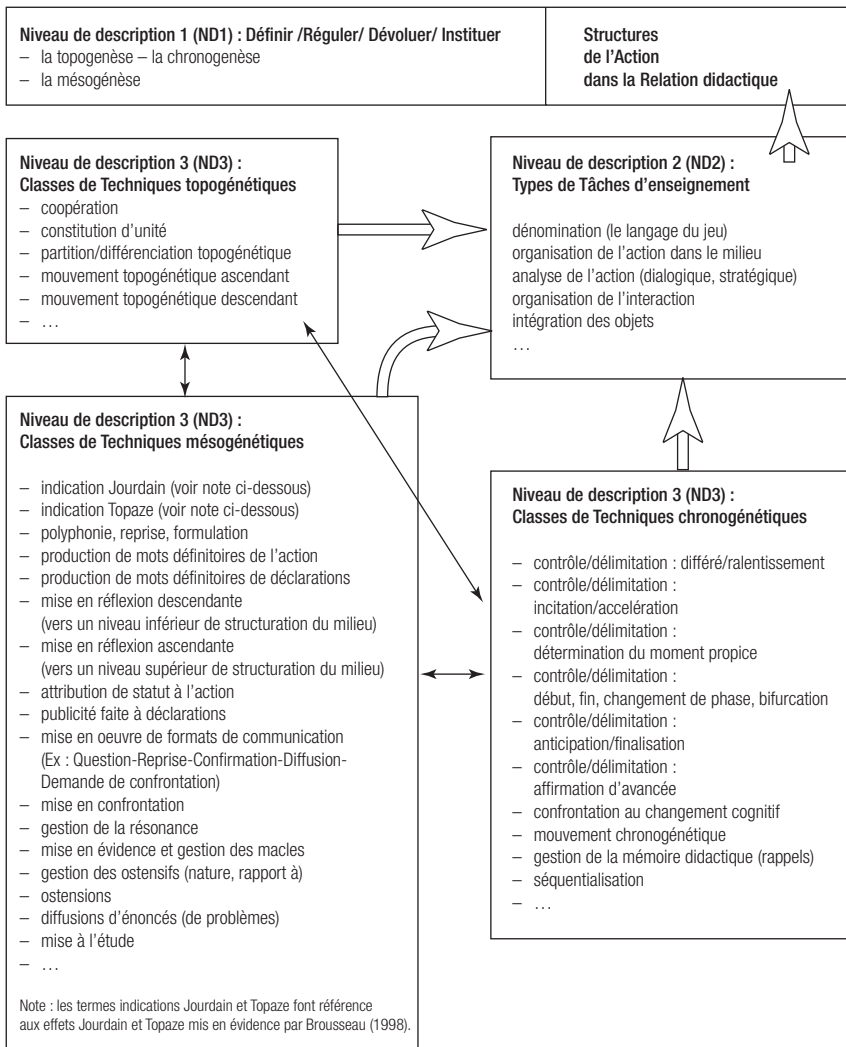
## **UN MODÈLE DE L'ACTION DU PROFESSEUR**

Précisons, tout d'abord, que la modélisation tentée ici ne s'inscrit pas dans la conception platonicienne courante qui suppose un modèle parfait appliqué à la réalité imparfaite, et qui fait la plupart du temps considérer la pratique comme un sous-produit de l'idée. Le système de catégories que je propose ne constitue pas un modèle appliqué au réel. Il s'efforce de produire une manière de décrire la communication didactique dans sa complexité.

La qualité d'une modélisation s'éprouve avant tout à ses effets. Mais ce ne sera pas l'objet de cette partie que de convaincre de son intérêt empirique. Sans entrer dans la description précise du modèle ici proposé, je me contenterai simplement de décrire certains aspects de cette formalisation qui me semblent s'accorder avec ce qui précède.

---

7. Il n'est même pas sûr que les institutions « totales » décrites par Goffman ou Durkheim échappent à cette nécessité.



### Essai de modélisation de l'action didactique générique du professeur (Course à 20)

## Structures de l'action et relation didactique

La modélisation avancée repose sur l'identification de ce que nous avons appelé (Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000) les structures de l'action dans la relation didactique. Précisons tout d'abord que le terme « structure », ici, ne se définit pas par opposition au terme « fonction ». Au contraire, puisque les dimensions que nous mettons en évidence peuvent être appréhendées comme des structurations fonctionnelles. En effet, je postule que

c'est en fonction de fins situées que l'acteur pose à son action que celle-ci est structurée comme j'essaie de le décrire.

L'idée de structure de l'action peut être précisée de la manière suivante. L'action d'enseignement comporte des dimensions essentielles. Ces dimensions essentielles (définir/réguler/dévoluer/instituer) tiennent à la nécessité de l'établissement et du maintien d'une relation didactique, qui unit, de manière ternaire, un professeur, des élèves et un objet de savoir.

On postule donc que l'action du professeur est fondamentalement relationnelle. Mais l'adjectif « relationnel » doit être précisé. L'action didactique peut être conçue à la fois en référence à des situations de travail classiques, dans lesquelles un opérateur doit actionner une machine, et en référence à des situations discursives communes. Comme l'opérateur au travail, le professeur doit obtenir directement un « produit », c'est-à-dire le comportement adéquat d'un élève. Comme dans la conversation commune, la prise en considération de l'autre, et donc l'attribution commune et simultanée de significations à ses comportements, est essentielle au déroulement de l'action.<sup>8</sup>

Le professeur est donc celui qui doit tenir ensemble, dans son action, *praxis* et *poïesis* (Sensevy, 1998), l'accomplissement (*praxis*) d'une action qu'on découvre en l'accomplissant, et la fabrication (*poïesis*) arrimée à un résultat qu'il faut obtenir.

Le processus d'enseignement-apprentissage est ainsi un lieu essentiel de communication, mais la spécificité de cette communication doit être pensée. Si le modèle présenté peut s'appréhender comme un modèle de la communication didactique, cela signifie en particulier qu'il reconnaît la place essentielle qui doit être accordée aux savoirs comme objets transactionnels fondamentaux de la relation didactique. La communication didactique est une communication que le projet d'enseignement du professeur, et donc les savoirs, contraignent de manière drastique. Le modèle présenté ici tente de rendre compte de ce système de contraintes, même si la place manque pour montrer en quoi l'analyse empirique recourt *nécessairement* aux rapports établis par le professeur et les élèves aux objets de savoir, pour rendre raison de la communication et de l'action qui sont les leurs.

### **Le jeu du professeur : quatre éléments structuraux fondamentaux de l'action professorale**

La métaphore qui sous-tend cette appréhension de l'action est celle du jeu. S'il fallait décrire de la manière la plus rapide l'action professorale, on dirait que le professeur est pris dans un jeu particulier, de second ordre,

---

8. On est alors dans la *praxis* aristotélicienne.

calqué sur le jeu de l'élève. La métaphore ici employée n'a pas de similitude épistémologique avec la théorie des jeux classique, en général gouvernée par une psychologie de l'acteur rationnel. Plutôt, elle permet de prendre en compte l'aspect fondamental suivant : tout se passe, dans l'action humaine, comme si les manières de faire se trouvaient subordonnées à une certaine forme de réussite. On peut ainsi penser les fonctions essentielles, comme le langage, en termes de jeux au sein desquels l'action se trouve élaborée comme production de stratégie gagnante dans un jeu déterminé. Pour ne prendre qu'un exemple : être compris lorsqu'on parle, cela peut être conçu comme effet d'une stratégie gagnante. Dans cette perspective, le professeur peut être considéré comme celui qui gagne lorsque les élèves gagnent : l'ensemble des stratégies qu'il aura déployées sera considéré comme gagnant lorsque les élèves auront eux-mêmes produit des stratégies gagnantes, c'est-à-dire lorsqu'ils se seront comportés, dans telle ou telle situation, comme le professeur l'attend.

Les quatre éléments structuraux de l'action dans la relation didactique renvoient à cette idée de jeu du professeur sur le jeu de l'élève.

- *Définir* désignera ce que le professeur fait pour que les élèves sachent précisément à quel jeu ils doivent jouer.
- *Réguler* désignera ce que le professeur fait en vue d'obtenir, de la part des élèves, une stratégie gagnante.<sup>9</sup>
- *Dévoluer* désignera ce que le professeur fait pour que les élèves prennent la responsabilité de leur travail.
- *Institutionnaliser* désignera ce que le professeur fait pour que tel ou tel comportement, telle ou telle assertion, ou telle ou telle connaissance, soient considérés comme légitimes, vrais, et attendus, dans l'institution.

Dans le modèle, cette structuration ne prend son sens que si l'on considère qu'elle soutient une triple production :

- la production des lieux du professeur et de l'élève (effet de topogénèse)
- la production des temps de l'enseignement et de l'apprentissage (effet de chronogénèse)
- la production des objets des milieux des situations et l'organisation des rapports à ces objets (effet de mésogénèse).

9. La distinction *définir/réguler* correspond à la distinction *règles constitutives/règles stratégiques* d'un jeu, proposée par Hintikka (1993). Ainsi, aux échecs, le fait que le fou se déplace en diagonale est une règle constitutive du jeu. Le fait que tel joueur sacrifie une pièce pour acquérir un avantage d'espace qui le conduira au gain est une règle stratégique.

## Vers la notion de réseau descriptif

Comment rendre compte de la complexité de l'action du professeur ? La stratégie utilisée dans la modélisation présentée consiste à penser (dans) une pluralité de *niveaux de descriptions*. Il s'agit alors de produire un réseau descriptif, organisé selon les trois niveaux de description que nous avons identifiés :

- le niveau des structures fondamentales de l'action professorale (ND1)
- le niveau des grands types de tâches (ND2)
- le niveau des diverses techniques (ND3).

La constitution d'un tel réseau, c'est-à-dire l'appui simultané sur diverses organisations descriptives, me semble la plupart du temps nécessaire pour rendre raison de l'action, de sa nature, et de ses fins. Se pose alors le problème théorique des rapports à nouer entre les trois niveaux de description choisis. Ce problème est un enjeu essentiel, sans doute, de la poursuite de ce travail de modélisation.<sup>10</sup>

Pour commencer à le traiter, considérons le tableau qui présente un synopsis du modèle : nous y avons regroupé les techniques<sup>11</sup> selon qu'elles réfèrent plus directement à la topogenèse (techniques topogénétiques), à la chronogenèse (techniques chronogénétiques) ou au travail sur la production du milieu pour la construction de connaissances (techniques mésogénétiques).<sup>12</sup> Au-delà des catégories fournies, qui ne prétendent à rien d'autre qu'à la constitution d'un filtre descriptif susceptible d'orienter l'analyse, l'essentiel, dans la modélisation proposée, me paraît résider dans les faits suivants.

Comprendre et expliquer l'action du professeur, cela revient d'abord à :

- identifier clairement l'action du professeur comme fonctionnellement structurée par les nécessités de la relation didactique ;

---

10. La suite de ce paragraphe reprend pour une part Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni (2000).

11. Le terme *technique* est ici employé au sens grec de la *technè*, et veut échapper à la connotation techniciste. Les techniques dont je parle sont des arts du faire, des arts pragmatiques, à la manière dont Mauss (1965) pouvait parler de techniques du corps. Tout comme celui de tâche, le terme *technique* employé ici ne réfère donc pas aux significations de l'analyse du travail (notamment aux significations ergonomiques) : il faut prendre dans le modèle les termes *tâche* et *technique* dans un sens anthropologique général. Ce sont des *manières de faire* décrites de façon plus (tâches) ou moins (techniques) globales.

12. Ce qui ne signifie pas que les techniques chronogénétiques ou topogénétiques soient « moins didactiques » que les autres, puisque topogenèse et chronogenèse se définissent toujours en fonction des connaissances et des savoirs.

- décrire son activité sous forme de grands types de « tâches » dont l'existence est elle-même nécessitée par le type d'action que l'établissement et la poursuite de la relation didactique supposent (sans que ces tâches soient forcément reconnues comme telles dans la culture) ;
- comprendre, et nous en arrivons là aux techniques, que ces tâches sont accomplies la plupart du temps à l'aide de techniques « mixtes », dans lesquelles un certain état de la topogénèse et un certain état de la chronogénèse (« états » que le professeur produit en collaboration avec la classe), spécifie (tout en étant spécifié par) le travail sur les connaissances et les savoirs (mésogénèse).

On peut tirer de cela deux conséquences.

- a) Les techniques et les tâches, dans ce modèle, ne sont pas en correspondance bijective. La plupart du temps, plusieurs techniques, en général de nature différente (topogénétique, chronogénétique, mésogénétique), concourent à l'accomplissement d'une tâche particulière. Fonctionnellement, les tâches ne sont pas isolables et il faut les envisager elles-mêmes comme participant d'un système de tâches qui relève d'une organisation sociale et technique. La description se doit donc de rendre compte de cette caractéristique.
- b) Les techniques se spécifient mutuellement (c'est le sens des flèches fines qui relient entre eux les différents types de techniques), ce qui est une conséquence de la nature même de l'action didactique. Enseigner c'est à la fois gérer l'avancée chronogénétique, la partition topogénétique, et le rapport effectif des élèves à la situation didactique et à ses milieux, sans que ces trois types d'actions puissent être la plupart du temps clairement isolés. Bien au contraire, on peut penser que l'efficacité du processus didactique tient à la quasi nécessité de produire des techniques d'enseignement de manière liée à des techniques topogénétiques ou chronogénétiques, ou inversement.

Le niveau des techniques est sans doute le plus important dans cette modélisation. En particulier, il imposera un découpage empirique spécifique, d'un grain très fin, de l'ordre de la phrase prononcée.<sup>13</sup>

La pluralité descriptive que cette modélisation suppose est en consonance avec les remarques épistémologiques initialement produites. En effet, considérer l'action tantôt du point de vue des structures fondamentales qui lui donnent son dessin, tantôt du point de vue des grandes tâches

---

13. L'étude empirique montre certaines fois dans une seule phrase professorale l'usage de diverses formes de techniques.

d'organisation que le professeur remplit, tantôt du point de vue des techniques qui actualisent le contrat didactique, c'est toujours référer cette action à un espace de jeu qui contraint les actes du professeur de manière sur-jacente.

En effet, on ne peut comprendre l'action ainsi décrite dans une épistémologie « structuraliste », ou « rationaliste ». Pour comprendre et expliquer l'action du professeur, il faut pouvoir la ramener aux jeux que ce dernier instaure dans la classe, aux spécificités<sup>14</sup> de ces jeux (chronogénétique, topogénétique, mésogénétique), et donc à la nature des situations qui les contiennent. Mais ces situations sont elles-mêmes plongées dans une institution-classe. Lorsque le professeur va, par exemple, définir un jeu nouveau, dans une nouvelle situation, il va s'appuyer sur le passé de la classe, sur un certain nombre d'habitudes et de dispositions qu'on peut considérer comme de l'institution cristallisée. L'appréhension de la situation présente (nouvelle, en l'occurrence) dépendra alors, pour la collectivité que forment le professeur et ses élèves, des usages déjà installés dans la classe, qui orienteront l'action dans la situation.<sup>15</sup> On perçoit alors que *l'épistémologie sous-jacente* et les obstacles qu'elle charrie est aussi une épistémologie du *hic et nunc* : placer les déterminations de l'action dans le sujet (rationnel) plutôt que dans le jeu de relations entre personnes, situations, et institutions, c'est d'une certaine manière ignorer le passé et les répétitions qui ont façonné les institutions dans lesquelles les situations sont plongées.<sup>16</sup>

## **L'ACTION DU PROFESSEUR, L'ACTION : QUELQUES REMARQUES FINALES**

### **Penser l'intelligence pratique**

Le travail professoral suppose une intelligence de l'action dont il me paraît essentiel de discerner la nature.

---

14. Dont on ne peut rendre raison sans systématiquement étudier les savoirs enjeux de la relation didactique.

15. Bourdieu (1992) décrit les habitus comme « l'histoire faite corps ». Dans une telle perspective, ce qui spécifie l'action didactique, c'est que les situations nouvelles (les jeux nouveaux) introduits par le professeur, rentrent forcément pour une part en rupture avec les usages déjà établis (l'institution incorporée). Je redécis là ce que Brousseau (1998) a désigné sous le nom de « ruptures de contrat », sans lesquelles il ne saurait y avoir d'apprentissage. Mais les situations nouvelles ne sauraient évidemment se poser en rupture totale avec l'ancien : un arrière-fond est nécessaire, à partir duquel appréhender, quoiqu'imparfaitement, le nouveau.

16. On comprend alors que même certaines théories de « l'action située » peuvent échouer à décrire l'action lorsqu'elles minorent le poids des situations passées, et leur cristallisation en institution, dans la détermination de l'action présente.



Ainsi que Détiene et Vernant (1974) nous incitent à le faire, on peut d'une certaine manière voir l'histoire de la pensée en Occident comme celle d'une disqualification. Dans le texte platonicien, l'ancienne mètis, qui désignait chez Homère l'intelligence rusée (à la fois celle du constructeur et du pilote d'un navire, celle dont Ulysse témoigne dans l'Odyssée) se trouve délogée par l'intelligence mathématique et par l'intelligence suprême du philosophe. La mètis, l'intelligence de l'action, est ainsi reléguée à une place subsidiaire, au profit de la philosophie et de la contemplation. Le terme même de mètis finit par disparaître des textes grecs.

Or, c'est justement cette mètis, me semble-t-il, que les situations de travail mettent en évidence. L'ingéniosité du praticien, son sens pratique, sont difficiles à reconnaître, pour ceux – parmi lesquels bien souvent les praticiens eux-mêmes – qui ne conçoivent la pratique que comme le sous-produit de la théorie.

C'est que la pensée occidentale, ainsi que le montre dans l'ensemble de son œuvre le sinologue Jullien (1996, 2000), ne conçoit l'action, dans ses paradigmes dominants, que sous les catégories du but, de l'idéal et de la volonté : but de l'action, qui correspond à une idée, et volonté qui doit précisément permettre à l'agent d'atteindre son but. De là, une prégnance des théories de l'action qui la conçoivent d'après un modèle préexistant à l'action ; de là, aussi, l'inévitable conceptualisation en termes de théorie et pratique, celle-ci ne pouvant au mieux qu'actualiser les plans conçus dans celle-là. Les analyses de Jullien, appuyées sur certains éléments récurrents de la pensée chinoise (que peuvent conceptualiser notamment les notions de propension, d'effet comme conséquence d'un lien particulier entre sujet et situation, d'efficience), peuvent sans doute permettre de penser l'action autrement. Mais ce serait là le sujet d'un autre article. Pour continuer celui-ci, on peut poser une question : cette intelligence de l'action, ce sens pratique, s'il n'est en général pas reconnu dans les traditions de pensée de la philosophie occidentale, a-t-il pour cela disparu des pratiques ? La réponse est évidente : même si elle n'est pas suffisamment pensée, l'ingéniosité pratique demeure heureusement effective au sein des actions.

Dans cette perspective, on peut lire le présent article comme une contribution à l'élaboration d'une anthropologie de l'action dont le programme de recherche vise précisément à la compréhension et à l'explication raisonnées de l'ingéniosité pratique. Avant de se rapprocher du but, il faut pouvoir disposer d'outils intellectuels qui puissent rendre raison de la double inscription, situationnelle et institutionnelle, de l'action.

## Notion de matrice pragmatique

Je définis de la manière suivante la notion de matrice pragmatique : une matrice pragmatique est un système de schèmes<sup>17</sup> lié à une situation-prototypique, elle-même plongée dans une institution donnée.

Dans cette perspective, agir, c'est activer une matrice pragmatique donnée, en fonction de signes lus dans la situation présente. Le processus cognitif fondamental est donc un processus d'analogie : nous agissons de telle ou telle manière parce que nous avons établi une analogie entre la situation (institutionnelle) dans laquelle nous nous trouvons et une autre situation, prototypique (qui peut être en fait un composé conceptuel de plusieurs situations réelles), qui nous paraît analogue à la première.<sup>18</sup>

Ce processus suppose une accommodation<sup>19</sup> permanente, plus ou moins importante, en fonction de la distance entre la situation présente et la situation analogon. L'ingéniosité du praticien est alors à chercher dans cette opération d'analogie, par laquelle nous rapprochons l'ancien du nouveau, et par laquelle le mouvant se trouve ramené à du stable.

La construction de la notion de matrice pragmatique, aujourd'hui *in statu nascendi*, s'efforce de répondre aux critères épistémologiques déterminés plus haut : elle est conçue comme le résultat d'un processus surjacent, puisque toujours liée à un système situation-institution ; elle met l'accent sur la relation dynamique sujet-situation, plutôt que sur l'un de ces deux pôles.

Pour donner un peu de chair à cette notion, je la convoquerai sur deux exemples rapides que j'ai choisis parce qu'ils se présentent tous deux, et de manière différente, comme des situations-limites propres à mettre en évidence certaines caractéristiques habituellement enfouies dans les situations ordinaires.

Le premier exemple, qui concerne l'élève plutôt que le professeur, est paradigmatique : il concerne le problème de l'âge du capitaine. Pourquoi

---

17. La notion de schème est ici utilisée dans une acception qui voudrait élargir considérablement la notion piagétienne. Le schème, dans une perspective dispositionnaliste, se présentera comme une structure conceptuelle située qu'on ne pourra élucider sans considérer précisément son ancrage dans un situation (ce que j'ai appelé sa « sur-jacence »).

18. Selon cette analyse, les échecs de « l'intelligence logique » lors de résolution de problèmes du type « tâche de Wason » (tâche expérimentale permettant la mise en évidence de la non-reconnaissance, par les sujets, d'une propriété simple de l'implication logique) s'expliquent précisément par le fait que dans ces tâches aucune matrice pragmatique ne peut être activée. Au contraire, lorsque c'est le cas (pour des problèmes logiquement isomorphes mais relatifs à des situations de la vie courante) l'intelligence pratique qui résulte de l'activation d'une matrice pragmatique déterminée se joue de la difficulté « logique ».

19. En généralisant la notion piagétienne *d'accommodation du schème* à la notion *d'accommodation de situation*.

les élèves produisent-ils une réponse absurde ? Précisément parce qu'ils ont élaboré une matrice pragmatique qu'on pourrait décrire comme suit.

Un rapport institutionnel donné à la notion de problème : les élèves se trouvent dans une institution, l'institution-classe, qui se caractérise précisément par le fait anthropologique que les problèmes y ont quasi-nécessairement une solution.

Une situation prototypique, qui agit comme analogon, dans laquelle résoudre un problème cela consiste à utiliser les nombres donnés dans l'énoncé, qu'on associe selon la dernière opération arithmétique étudiée.

On conçoit alors comment la matrice pragmatique qui va orienter l'action des élèves se constitue pour chaque élève dans la relation élaborée entre la catégorie institutionnelle « problème » et la situation prototypique « problème ». De cette relation dépendra le fait que, par exemple, un petit nombre d'élèves s'autorise à déclarer le problème absurde. L'analyse en terme de matrice pragmatique fera conjecturer qu'il ne s'agit pas là d'une preuve d'aptitude logique supérieure, mais plutôt d'un rapport différent à la catégorie institutionnelle « problème », rapport qui autorisera l'élève à mettre en suspens les habitudes situationnelles qui sont les siennes.

Le deuxième exemple est relatif à l'action du professeur. Il est extrait d'une recherche récente (Sensevy, sous presse). Décrivons rapidement la situation : un professeur de CM2 (cinquième primaire) doit, selon le contrat expérimental passé avec les chercheurs, mettre en œuvre dans sa classe une situation d'écriture, dans laquelle les élèves doivent composer individuellement un texte comportant obligatoirement un certain nombre de mots donnés par le professeur.

Ce professeur choisit de complexifier la situation et de faire précéder la phase d'écriture par une phase dans laquelle les élèves vont composer, par groupes, de nouveaux mots qui devront être ajoutés, lors de la phase d'écriture, aux mots préalablement imposés par le professeur pour effectuer la production des élèves.

Il survient à mi-séance un incident intéressant. Les élèves ont travaillé un peu plus d'une demi-heure sur la « composition de mots », et le professeur les incite à passer à la deuxième phase. Ce faisant, il accompagne la transition en disant aux élèves *qu'ils peuvent ne pas utiliser, pour l'écriture, ce qu'ils viennent de faire*. On a là, pour le regard extérieur, une violation flagrante d'une norme temporelle fondamentale du contrat didactique : les élèves auraient-ils travaillé la moitié de la séance « pour rien » ? Le travail fait « dans les règles » n'aurait-il pas fait avancer le temps didactique (la chronogenèse) ? Partant de ce fait, l'enquête, par entretien différé avec le professeur, a pu montrer les éléments suivants :

- le professeur est habitué à animer des ateliers d'écriture (avec des adultes), dans le cadre duquel les exercices « préliminaires » sont des exercices « pour écrire » et non pour inhiber l'écriture. En conséquence, lors des ateliers d'écriture, on admet facilement qu'un matériau littéraire préalablement construit pour faciliter l'écriture ne soit pas utilisé s'il doit la gêner ;
- lors de la séance au CM2 (cinquième primaire), le professeur, selon ses dires, « s'est vu » dans des situations du même genre, que celles d'animation d'ateliers d'écriture, et il a donc « transporté » de la situation « ateliers d'écriture » vers la situation « séance de français » la technique qui consiste à admettre la non-utilisation du travail déjà effectué.

Si l'on analyse donc d'une façon générale l'action de ce professeur, on perçoit que l'on se trouve face à un processus de rapprochement analogique, qui fait que la matrice pragmatique que l'on pourrait décrire sous la forme {institution atelier d'écriture ; mise en situation d'écrit ; technique d'autorisation de la non-utilisation du travail effectué} a été activée par le professeur. Ce rapprochement n'allait pas de soi. En effet, dans l'institution-classe, on l'a vu, la technique utilisée pouvait apparaître comme une rupture drastique du contrat didactique qui régit le travail scolaire (que les élèves n'ont d'ailleurs effectivement pas perçue comme telle, puisque tous dans la classe ont utilisé les mots fabriqués en phase 1). Interrogé à ce sujet, le professeur exprime pourquoi il n'y a pas eu rupture de contrat, en évoquant deux types de raisons : tout d'abord, il explique qu'à ce moment de la séance, faire cette proposition était pour lui possible, parce que le travail était déjà avancé, pris dans une dynamique précise. Le professeur exprime ainsi qu'il n'aurait pas ouvert cette possibilité en début de séance. C'est un argument de type chronogénétique : la technique du professeur a trouvé une pertinence parce qu'elle intervenait à un moment précis, après un certain travail. Ensuite, il précise que si cette proposition a un certain sens, c'est précisément parce que le travail se fait publiquement. Il n'aurait pas pu utiliser la même stratégie, affirme-t-il, dans une relation duelle. C'est un argument de type topogénétique : si la technique professorale a pu être produite, c'est à l'intérieur d'une certaine partition dans l'espace symbolique didactique de la classe.

Cet ensemble de justifications peut amener aux considérations suivantes.

On peut comprendre tout d'abord, comment les analyses professorales retrouvent les catégories du modèle précédemment présenté. En effet, pour que la dévolution du travail soit possible, il lui faut des conditions de possibilité, ici topogénétique (c'est le groupe-classe en tant que tel qui peut accepter la technique d'autorisation de la non-utilisation du travail effectué), et chronogénétique (la technique possible au temps  $t_2$  ne l'était pas au

temps  $t1$ ). On perçoit donc sur cet exemple comment une seule technique peut remplir plusieurs fonctions dans le processus didactique.

D'autre part, on peut noter que la matrice pragmatique initiale, attachée aux ateliers d'écriture, n'est pas transférée sans un certain type d'*accommodation*, précisément exercée sur les dimensions topogénétiques et chronogénétiques que je viens de décrire. C'est de cette accommodation dont dépend le succès de l'opération analogique qui permet de produire une nouvelle matrice pragmatique (institution-classe, séance d'écriture, technique d'autorisation de la non-utilisation du travail effectué).

Dans cette perspective, il est clair que la compréhension-explication de l'action et de son efficience suppose nécessairement la mise en relation des conditions institutionnelles, situationnelles et dispositionnelles au sein desquelles elle peut s'exprimer. C'est cette mise en relation, ici seulement esquissée, que la notion de matrice pragmatique vise à produire.

## CONCLUSION

Ce texte constitue une tentative d'exploration d'un domaine encore peu emprunté. Il existe très peu de théories de l'action contemporaines, et encore moins de théories de l'action du professeur.

Les pages qui précèdent sont donc à lire comme initiatrices d'un projet, qui voudrait relier le domaine relativement ancillaire des pratiques didactiques aux questions plus générales et plus prestigieuses de la théorie de l'action. Ce n'est pas un souci nobiliaire qui inspire une telle ambition, mais plutôt une prise de conscience : dans sa complexité et sa subtilité, pourtant bien peu reconnues, le métier de professeur offre un terrain inépuisable à qui veut explorer les multiples dimensions de l'ingéniosité pratique.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minit.
- Bourdieu, P. (1992). *Réponses*. Paris : Seuil.
- Bouveresse, J. (1995). Règles, dispositions et habitus. *Critiques*, 573-594.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des Situations didactiques : didactique des mathématiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 19 (2) 221-266.

- Davidson, D. (1993). *Actions et évènements* (P. Engel, trad.). Paris : PUF. (Original publié 1980)
- Descombes, V. (1996). *Les institutions du sens*. Paris : Minuit.
- Détienne, M. & Vernant, J.-P. (1974). *Les ruses de l'intelligence : la mètis des Grecs*. Paris : Flammarion.
- Douglas, M. (1987). *Ainsi pensent les institutions* (A. Abeillé, trad.). Paris : Usher. (Original publié 1987)
- Gould, S. J. (1988). *Le sourire du flamand rose* (D. Teyssié, trad.). Paris : Seuil. (Original publié 1985)
- Hintikka, J. (1993). *Fondements d'une théorie du langage* (N. Lavand, trad.). Paris : PUF.
- Jullien, F. (1996). *Traité de l'efficacité*. Paris : Grasset.
- Jullien, F. (2000). *Penser d'un dehors (La Chine)*. Paris : Seuil.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel*. Paris : Nathan.
- Lévi-Strauss, C. (1967). *Les structures élémentaires de la parenté*. Paris : Mouton.
- Mauss, M. (1965). *Sociologie et anthropologie*. Paris : PUF.
- Mauss, M. (1974). *Œuvres* (Tome 1). Paris : Minuit.
- Sensevy, G. (1998). *Institutions didactiques : étude et autonomie à l'école élémentaire*. Paris : PUF.
- Sensevy, G. (sous presse). *Éléments pour une anthropologie de l'action didactique*. Genève : Interactions didactique.
- Sensevy, G., Mercier, A. & Schubauer-Leoni, M.-L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur : à propos de la Course à 20. *Recherches en Didactique des mathématiques*, 20 (3) 263-304.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris : PUF.
- Wittgenstein, L. (1953/1997). *Philosophical investigations*. Oxford : Blackwell.