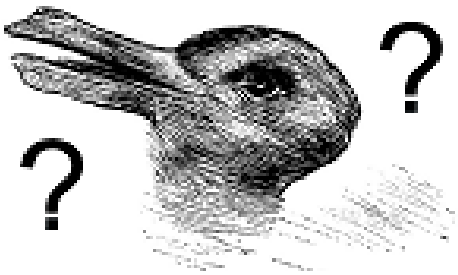


TACD 2021

- 2° Congrès International de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique -

Pour une reconstruction de la forme scolaire

29 et 30 juin 2021

à Nancy, Université de Lorraine, Campus Lettres et Sciences Humaines,

et à distance

ACTES – Volume 8

Axe 4 : La TACD et l'exploration de nouveaux territoires

Atelier 1 : De nouvelles modalités de travail scolaire

Atelier 2 : Ouverture de la forme scolaire

Edition : Marie-José Gremmo, LISEC Lorraine

Table des matières

Prisonnier de la forme scolaire en temps de crise sanitaire ?, Bohn Christopher 2

Greffer une nouvelle pratique sur un milieu d'enseignement-apprentissage. Perspective mésologique et émergence de l'instance ingénieur., Bouchet-Gimenez Thibaut 18

" Discuter des méthodes articulées au temps long " : (é)valuer après coup un parcours d'éducation artistique et culturelle, un " nouveau territoire " pour la TACD ?, Chabanne Jean-Charles 37

Texte libre et contrat phénoménologique à l'École Freinet, à Vence.Du milieu paysagé à l'institution de l'idée de texte, Koessler Nicolas 63

Les territoires de l'expérience-limite de Fernand Deligny, Lamy Cécile 84

Le sourire et l'enseignement : éthique et modification de la forme scolaire, Mechri Imene [et al.] 97

Des artistes à l'école. À quoi les artistes rendent sensibles les élèves ?, Messina Virginie [et al.] 109

Juegos de aprendizaje y juegos epistémicos para estudiar la transmodalidad en la enseñanza aprendizaje del lenguaje: un caso presencial con aprendices de 1 año y un caso virtual con aprendices de 9 años, Morales Grace [et al.] 128

De l'impromptu dans la pratique enseignante : théorie des jeux et art d'improviser sous l'angle de la TACD, Nal Emmanuel 139

Vers une anthropologie didactique: le cas des monastères du Laos, Phetchanpheng Souvanxay **153**

Le " hors-classe " à l'École Freinet : un analyseur d'une forme scolaire à reconstruire ?, Riondet Xavier **175**

Mobiliser la TACD pour l'étude de situations de formation professionnelle. L'exemple d'un atelier de production et de formation dans un lycée agricole, Veillard Laurent **200**

Liste des auteurs **225**

Liste des sponsors **226**

Prisonnier de la forme scolaire en temps de crise sanitaire ?

Christopher BOHN

LISEC

Université de lorraine

Résumé : Dans les prolongements des travaux sur la forme scolaire (Vincent, 1982) et sur son éventuelle reconstruction (Go, 2007 ; Sensevy 2011), ce projet de communication interroge la notion de « prisonniers de la forme scolaire » à partir d'une étude monographique en cours sur le cas d'un Collège REP + situé dans l'agglomération nancéienne. Reconstruire la forme scolaire nécessite à la fois de penser les alternatives mais également de prendre en compte les freins possibles à leur mise en place. Alors en quoi la forme scolaire contemporaine, qui plus est en temps de pandémie, enferme les différents acteurs, et comment méthodologiquement peut-on en rendre compte ? Quelles résistances peuvent s'observer et peuvent-elles nourrir les réflexions sur la reconstruction de la forme scolaire ? L'enjeu méthodologique d'une étude souhaitant se référer à un cadre d'analyse institutionnelle (Lapassade, 1971) est de chercher à travailler, d'une part, sur les situations de classe mais peut s'enrichir d'une compréhension des surdéterminations de l'espace par les « temps hors-classe » et la manière dont des élèves résistent à certaines règles en réinventant parfois un rapport à l'espace scolaire. Ce choix d'objet, cette problématique et cette volonté de prendre en compte la diversité des événements possibles dans la vie d'un établissement invitent à articuler le travail épistémologique classique de la TACD (Sensevy, 2011) avec d'autres modalités de recueil de données.

Abstract: Continuing the extensions of the works about school form (Vincent, 1982) and its potential reconstruction (Go, 2007), this communication project questions the concept of "captives of the school form" based on a monograph still in process about a secondary school classified REP+ located in Nancy. Rebuilding the school form requires to think the alternatives and to take into account the eventual issues to their settling. In what way the current school form – moreover in a pandemic – lock up the various actors, and how is it possible to figure it out methodologically? What kind of resistances may be observed and in what way may they enriched the thoughts on school form reconstruction? The methodology of this study willing to refer to an institutional analysis (Lapassade, 1972) is, in one hand, to work on the in-class situations and the overdeterminations of the space. In the other hand, the aim is to work on the out-class moments and the way pupils resist to certain rules and sometimes reinvent a relationship with the school space. The choice of the topic, the issue and the will to consider the diversity of the possible events happening in the life of a school invite to coordinate the classical epistemological work of the TACD (Sensevy, 2011) with other possible ways to collect data. The aim here is to think the TACD from the out-class "territory".

Mots-clés : TACD ; Forme scolaire ; Prisonnier ; Collège REP+ ; Hors-classe ; COVID

Key-words: TACD; School form; Captive; secondary school REP+; Out-class; COVID

Introduction[1]

> « Parler de forme scolaire, c'est donc rechercher ce qui fait l'unité d'une configuration historique particulière, apparue dans certaines formations sociales à une certaine époque et en même temps que d'autres transformations, par une démarche à la fois descriptive et « compréhensive ». » (Vincent, Lahire, Thin, 1994).

Cette description de l'étude de la forme scolaire est aujourd'hui plus que jamais d'actualité. Si nous entendons par forme scolaire la définition donnée par Guy Vincent et ses collaborateurs à savoir « la constitution d'un univers séparé pour l'enfance, l'importance des règles dans l'apprentissage, l'organisation rationnelle du temps, la multiplication et la répétition d'exercices n'ayant d'autres fonctions que d'apprendre et d'apprendre selon les règles » (*ibid*, 1994) alors les changements structurels apportés par les mesures sanitaires affectent l'ensemble des éléments de la forme scolaire. Depuis quelques années, des chercheurs (Go, 2007) s'efforcent à réfléchir à la reconstruction de la forme scolaire et ce notamment à partir du cadre épistémologique de la TACD (Sensevy, 2011). Le contexte sanitaire a significativement modifié les relations didactiques. L'école subit en ce moment même de profondes transformations : port du masque, assignation de salle et de place, insistance sur le numérique, aménagements des emplois du temps, coercition sociale… Les relations interpersonnelles et notamment la relation maître-élève se sont vues réinventées.

La contribution suivante vise à déterminer le rapport à l'espace ainsi que le contrôle des corps à l'école qui préexistent et surdéterminent les possibilités de reconstruction de la forme scolaire. Ces dimensions liées au contrôle de l'espace et des corps ont été étudiées par Michel Foucault dans ses travaux sur les collèges du XVIIe-XVIIIe siècle. Aujourd'hui dans le but de limiter la pandémie du COVID19 ces dimensions sont à nouveau d'actualité par les nécessaires coercitions sanitaires. Dans ce contexte dont personne ne peut augurer une fin à l'heure actuelle, de nombreux changements sont apparus dans la société et peut-être davantage à l'école. Si d'ordinaire tous les éléments composant la vie sociale ont été mis à l'arrêt, l'école, à cause de ses missions prioritaires et indispensables, a dû continuer de fonctionner le plus « normalement » possible.

Alors nous pouvons nous demander en quoi la forme scolaire contemporaine, qui plus est en temps de pandémie, enferme les différents acteurs, et comment méthodologiquement peut-on en rendre compte ?

Ce travail cherche à identifier les obstacles mais également les possibilités en jeu dans cette conjoncture improbable et imprévue. Pour ce faire, il s'agira dans un premier temps d'observer et compiler les modifications, altérations ou conflits structurels de la forme scolaire dans un collège. Puis, dans un second temps, d'effectuer une analyse de ces données afin de

[1] La communication suivante est extraite d'un travail de mémoire dirigé par Xavier Riondet sur l'étude de la forme scolaire dans le contexte de la pandémie mondiale de la COVID19.

mieux comprendre les surdéterminations qui enchaînent et rendent prisonniers les individus dans et à l'école. Les situations observées sont essentiellement celles du hors-classe depuis l'angle de la vie scolaire agissant de fait comme un analyseur de la forme scolaire en période pandémique.

Ce travail se propose de compléter le cadre de la TACD avec une recherche s'inspirant de l'analyse institutionnelle. Il s'agit plus précisément d'une démarche ethnosociologique visant à travailler depuis le hors-classe par le regard de l'Assistant d'Éducation (AED), à la fois acteur et analyste, à travers une monographie d'un collège public. Le recueil de données est effectué par des observations empiriques compilées dans un journal de bord. Cette méthode de l'analyse interne (Lapassade, 1971) permet de mieux envisager la vie à l'école dans ses dimensions socio-affectives. Elle permet également d'observer au plus près les conflits, contradictions et changements apportés par la COVID19. Les pratiques sociales ou habitus qui étaient jusqu'à lors ancrées se sont retrouvées bouleversées. Cela a créé des situations et modifications jusqu'alors inédites qui vont peut-être marquer durablement notre forme scolaire. Nous discuterons donc dans cette communication de quelques situations extraites de la recherche en cours.

I/ Spécification de l'objet d'étude

Spécificités du lieu d'observation

L'étude qui suit est menée dans un établissement scolaire public classé Réseau d'Éducation Prioritaire Renforcé (REP+) depuis 2015. C'est un petit collège d'environ 280 élèves, divisé en 13 classes pour une cinquantaine de personnels. Situé en milieu urbain, il est un ancien Collège d'Enseignement Général construit entre 1972 et 1976, disposant d'une demi-pension qui sert quotidiennement une centaine de repas (élèves et personnels compris) plus une cinquantaine d'autres pour les écoles primaires alentours. L'établissement fait l'objet d'un projet de reconstruction financé par le plan « Collège Nouvelle Génération » du Conseil Départemental 54, lancé en 2012.

Précisons ici que cette étude empirique *in situ* inclut une certaine subjectivité. Certaines observations compilées dans mon journal peuvent s'apparenter à une forme de recherche-intervention involontaire. Il est évidemment difficile d'être totalement objectif tout en étant acteur de l'environnement observé. Mais ce qui pourrait être considéré comme un biais de l'étude peut également être un avantage. En effet, très peu de monde connait mon statut d'étudiant-chercheur ce qui me permet d'effectuer des observations plus écologiques. Tous me traitent comme un membre de la communauté, sans la distinction d'analyste. De plus, l'AED a une place spécifique au sein d'un collège. Les missions de surveillance et de prise en charge des élèves sur les temps hors de la classe lui permettent de vivre avec eux dans des moments autres (récréations, études, demi-pension, etc.). Ces moments privilégiés permettent de nouer des rapports différents. Certains élèves, mais également certains enseignants, se confient

volontiers aux assistants d'éducation du fait de cette relation singulière. Ces relations sociales sont primordiales dans le fonctionnement d'un établissement. La relation maitre-élève est très codifiée dans notre forme scolaire, les rituels qui norment celle-ci sont nombreux et pour la plupart intégrés par héritage ou tradition. Il devient ainsi difficile pour ces deux parties de s'en défaire. L'élève sait que la personne étiquetée « professeur » sera là pour lui apprendre des choses, le punir, l'évaluer. Ce qui n'est pas le cas de l'étiquette « surveillant ». L'attente réciproque de l'enfant envers ces deux parties sera différente et ce qu'il peut tolérer de l'un peut le déranger venant de l'autre.

Une situation inédite

Comme déjà évoqué, la crise sanitaire a fortement perturbé le fonctionnement des établissements scolaires. La multiplication de directives incertaines et changeantes a forcé une adaptabilité et à une improvisation sans délai de la part des acteurs opérationnels du terrain.

D'ordinaire, dans cet établissement les élèves sont accueillis à 7h55 et la sonnerie retentit à 8h05. À cause des mesures sanitaires, l'établissement a pris la décision de modifier les emplois du temps et de faire rentrer la moitié des élèves à la première heure et la seconde moitié à la deuxième heure afin de limiter le brassage aux abords de l'établissement. Ainsi les élèves de 6e et 4e arrivent à 8h et les élèves de 5e et 3e à 9h.

Les élèves doivent obligatoirement présenter leur carnet de correspondance pour pouvoir entrer. Cependant depuis la COVID-19, les élèves doivent également se présenter en portant un masque. Ceux qui n'en n'ont pas (les oublis sont fréquents) doivent s'en procurer à l'administration.

Ils se rendent ensuite immédiatement dans leur classe en suivant les marquages au sol et les itinéraires définis. Je précise ici qu'il se rendent bien dans « leur » classe et non plus dans « la » classe. Si d'ordinaire les professeurs disposaient d'une salle attribuée, dans laquelle les élèves se rendaient pour leur leçon, ceci n'est plus de mise avec le contexte sanitaire. Pour limiter les brassages, chaque classe s'est vu attribuer une salle. Les trois classes de 5e sont au rez-de-chaussée, les trois classes de 4e sont au premier étage et les classes de 6e et 3e sont au 2éme. Les élèves ne changent plus de salle, ce sont les enseignants qui circulent désormais entre les classes. Ce fonctionnement ayant cependant suscité quelques problèmes, il a été ajusté au cours de l'année. Ainsi certains enseignants (notamment en sciences et arts) ont pu réintégrer « leur » salle.

Un rituel universel à toutes les écoles de France survient d'ordinaire tous les jours à la même heure : celui de la récréation. Lorsque la sonnerie retentit, les élèves sortent de la salle et se rendent dans la cour de l'école pour une durée de 15 minutes. Beaucoup d'essais ont été menés pour parvenir à une solution permettant de limiter le brassage avec les ressources humaines et logistiques disponibles. Ainsi, deux récréations ont lieu chaque demi-journée. Les 6e et 4e ont leurs récréations à 10h et 14h30 tandis que les 5e et 3e ont leurs récréations à 10h50 et 15h20.

Arrive ensuite la pause méridienne, temps essentiel et vital de la restauration et de la socialisation. Les élèves de régime externe vont manger chez eux tandis que les demi-pensionnaires se rendent au restaurant scolaire. Ces derniers suivent des rituels bien ancrés qui subissent eux aussi quelques changements. Ils se rangent devant la porte, passent devant un AED qui coche leurs noms sur la liste, passent un à un prendre un plateau préparé et vont ensuite s'installer pour déjeuner. Le contexte sanitaire a cependant fortement modifié le moment de la pause déjeuner comme nous allons le détailler ci-après.

Une chance pour la TACD ?

Dans le cadre de la TACD, la crise de la COVID19 est une opportunité inédite. Ce qui jusqu'alors pouvait relever d'hypothèses expérimentales est désormais une réalité. Les contraintes sanitaires supposées limiter les possibilités ont paradoxalement ouvert un monde des possibles. L'exemple le plus flagrant est celui de l'apprentissage du vivre-ensemble. Comme je l'ai évoqué, les relations intersubjectives se sont vues modifiées et vivre ensemble inclut désormais une connaissance des protocoles sanitaires et des gestes barrières. Il a donc fallu apprendre à vivre d'une manière nouvelle et le déjà-là des apprenants comme des enseignants est devenu au mieux caduc, sinon un frein. Il a fallu que tous les acteurs travaillent conjointement à l'élaboration d'un nouveau cadre de référence, aussi bien dans la relation maître-élève qu'entre pairs (élèves-élèves ou éducateurs-éducateurs). C'est donc l'élaboration d'un nouveau milieu dans lequel vont se déployer les apprentissages qui est en jeu.

Ces nouvelles règles de vie modifient inévitablement la relation didactique. En premier lieu, adultes comme enfants se sont retrouvés sur un pied d'égalité concernant l'apprentissage des nouvelles règles. Difficile alors pour les éducateurs de transmettre des savoirs ou des gestes dont eux-mêmes ne perçoivent pas toujours le sens. La mise en place du jeu didactique dépend du milieu dans lequel il se déploie et celui-ci pose désormais beaucoup plus de problèmes pour les apprenants. Cette mise en place nécessite de nouveaux prérequis : porte-il son masque correctement ? Les distances sont-elles respectées ? etc. Le port du masque ou le distanciel diminuent les possibilités proxémiques, obligeant les acteurs à trouver et mettre en œuvre de nouvelles stratégies pour la communication non verbale. La suppression de salles attitrées pour chaque enseignant contraint ces derniers à repenser leurs pratiques, (anticiper les changements de salle, adapter sa pratique à l'espace, respecter les gestes barrières, etc.). Ce sont ces nouvelles habitudes spécifiques qui vont reconditionner le contrat didactique.

Mais ce qui peut être perçu comme destruction de ce qui fait la forme scolaire et la relation didactique peut être vu au contraire comme une chance. Le monde des possibles ouvert par cette situation extra-ordinaire offre des pistes de réflexions quant à la reconstruction de cette forme. Les observations suivantes menées en établissement mettent en exergue la modification du fonctionnement interne et la façon dont les liens sociaux se créent et se jouent quotidiennement.

II/ La (sur)vie à l'école

Le bal masqué

8h. Début de journée, chacun est à son poste, les enseignants rejoignent les salles après avoir échangé quelques mots en « salle des profs », ils attendent leurs élèves, se préparent pour l'heure à venir. De notre bureau de vie scolaire, après un rapide briefing des évènements pour la journée je m'en vais accueillir les élèves. Ces derniers s'organisent et convergent péniblement vers la grille à mesure que j'avance au loin, clés en main. « Bonjour tout le monde, c'est parti pour une nouvelle journée, let's go ! » ai-je pour coutume de dire en déverrouillant le portail. Une voix tonique mais un grand sourire invisible caché derrière mon masque, comme tous les autres. En plus de vérifier que chaque élève me présente son carnet de correspondance, je dois vérifier que chacun porte correctement un masque pour pouvoir entrer.

Ces masques sont peu ou prou identiques, sobres, impersonnels, dissimulant les moindres sourire ou expressions faciales. Pour le lieu de vie qu'est l'école, ils complexifient les interactions sociales. Ce qui pouvait avant être exprimé par une grimace, un sourire ou toute autre expression faciale est désormais impossible. Au cours d'un échange informel avec une enseignante d'anglais celle-ci m'exprima son ressenti : « Avant je les accueillais avec un sourire, je faisais une réflexion sur leur coupe de cheveux, leurs nouvelles baskets ; maintenant quand je les accueille c'est avec du gel hydroalcoolique » (propos rapportés, non enregistrés). Au cours de notre échange, elle me confia qu'il était désormais plus difficile de « créer du lien » avec les élèves. « Créer du lien », c'est pourtant là tout l'enjeu de la relation didactique. Le jeu didactique entre le maître et l'élève se trouve complexifié par l'impossibilité de capter les micro-signes dans les expressions faciales. La proxémie est essentielle dans les relations intersubjectives car permettant une communication non verbale pouvant parfois être plus explicite. Les expressions faciales nous trahissent quelquefois malgré nous, ce qui les rend d'autant plus importantes dans l'action conjointe. Et comment expliquer, par exemple pour une langue étrangère, la prononciation d'un son qui n'existe pas en français ? C'est à ce titre qu'une autre enseignante d'anglais m'avouait être obligée de rapidement baisser son masque afin de montrer aux élèves la manière de prononcer les sons /ð/ ou /θ/ (« th ») avec la langue entre les dents.

Concernant la création du lien, je répondis à ma collègue que selon moi, si l'on pouvait trouver un crédit à cette situation, les « relations masquées » permettent d'apprendre à connaître l'autre de manière différente. On évacue les préjugés, jugements et autres réticences physiques

qui sont tout à fait naturels à l'être humain. Mon argument ne parvint à la convaincre qu'à moitié, et pour cause je n'étais en réalité moi-même qu'à moitié convaincu. J'ai pu constater à quel point les élèves étaient curieux de découvrir le visage des adultes. Certains enseignants avaient opté pour un très bref abaissement de masque en début d'année afin de dévoiler leur visage et d'évacuer immédiatement les éventuelles hypothèses sur l'apparence physique. En début d'année, lorsque je surveillais la demi-pension et que nous ne mangions pas encore comme les élèves, un petit groupe m'interpella et insista fortement pour que je leur montre mon visage en me disant : « si ça se trouve t'es beau ! ». L'anecdote prête à sourire mais révèle un besoin important de la relation sociale car certains enfants sont très demandeurs du contact, de l'interaction ou du geste de l'adulte. Ils attendent dans le regard de ce dernier une reconnaissance ou une validation de leur personne. La dépersonnalisation par les masques rend la réponse à cette demande (voire à ce besoin) plus difficile.

Si j'ai volontairement intitulé ce chapitre « bal masqué », c'est qu'outre les masques il y a également des scènes didactiques qui se jouent chaque jour en salle. Comme je l'ai mentionné, les salles sont désormais attribuées à chaque classe et chaque élève est assigné à une place. Le tout est formalisé et figé sur papier avec les plans de classes affichés sur les murs des salles. L'enseignante d'anglais, lors de notre échange, évoqua le fait que de ne plus avoir de salle à elle modifiait sa pratique : « avant quand j'avais ma salle c'était leur salle, je pouvais afficher leurs travaux et puis ils pouvaient comparer avec les autres classes. Maintenant comme ce n'est plus leur salle d'anglais bha je peux pas afficher des trucs sur les murs par exemple ». Cet aspect est fondamental car c'est à nouveau une dépersonnalisation qui entre en jeu. La dépossession de l'espace scolaire ou l'impossibilité de l'appropriation de celui-ci éloigne un peu plus les individus de l'objet de savoir. Là où un enseignant pouvait créer un *milieu didactique stimulant* avec une réelle visée propédeutique, cela est désormais impossible. À l'inverse, une enseignante de sciences qui avait pu réintégrer sa salle et son laboratoire après plusieurs mois m'avait exprimé à ce propos dans un profond soulagement : « je revis depuis que j'ai récupéré ma salle ». Le terme « revivre » est fort mais souligne une relation particulière entre l'enseignant et le lieu de sa pratique.

Les deux points soulevés par l'enseignante d'anglais lors de notre échange ont été fortement mis en exergue dans la pratique de l'éducation physique et sportive (EPS). Dans ce collège, l'équipe EPS est composée de trois enseignants, un nouvellement arrivé cette année en tout début de carrière, une en milieu de carrière et une dernière en fin de carrière. Cette hétérogénéité de profils fut bénéfique en début d'année et une bonne dynamique de travail d'équipe s'était rapidement mise en place. Toutefois, quelques dissensions sont apparues lors des annonces et restrictions successives. De tous les enseignements, la pratique de l'EPS est de loin celui qui a été la plus durement touchée par les contraintes sanitaires, et pour cause : elle est la plus favorable à la propagation du virus. L'équipe EPS avait d'ailleurs alerté dès la prérentrée : « si le COVID doit exploser chez nous ça sera forcément par l'EPS ». Au cours de l'année, mes collègues AED et moi-même avons distribué pas moins de cinq emplois du temps

différents aux élèves principalement à cause des changements liés à l'EPS (suppression/rajout d'heures, modification de plages horaires, etc.). À cette instabilité s'ajoutait également l'impossibilité d'accéder au gymnase, l'obligation de faire cours en extérieur et l'interdiction de certaines activités sportives. La cour de récréation et le préau, d'ordinaire dédiés aux loisirs et à la « détente » sont alors devenus les seuls lieux possibles à la pratique de l'EPS dans l'enceinte de l'établissement.

L'identité et la pratique professionnelle du métier d'enseignant d'EPS furent questionnées et il leur fallut intégralement repenser leur pratique. Lors de mes échanges avec les collègues, ces derniers avouent eux-mêmes ne plus effectuer leur métier depuis plusieurs mois. Une des enseignantes me confiait même avoir honte de leur proposer de pareilles activités et qu'il était ridicule et inutile de procéder ainsi. Il était impossible pour les enseignants d'évaluer les élèves sur une séquence de plusieurs séances, contraints d'adapter leur cours à la météo, à l'espace disponible et aux sports autorisés. Sachant que deux récréations ont lieu chaque demi-journée, leurs séances se voyaient régulièrement amputées de plusieurs minutes, car contraints de ranger le matériel et de rendre la cour et le préau disponibles. De plus, les enseignants étaient désarmés face à leur inspection, sans propositions de solutions de leur part. Les activités proposées étaient alors très limitées : course d'orientation, *ultimate*, balle au prisonnier ou course à pied. Ils ont alors dû collectivement repenser leurs missions premières et leur rôle au sein d'un établissement scolaire, ce qui a créé une dissension. Il leur a fallu trouver des alternatives telles que des cours théoriques sur le sport (en salle de classe), des activités sur ordinateur via Pix (= entraînement à l'obtention d'une certification numérique) ou des sorties dans la neige aux abords de l'établissement. Lorsque le temps consacré à l'EPS fut réduit, les enseignants modifièrent leurs tâches habituelles en se rendant disponibles pour d'autres besoins : surveillances de la cour, des étages, de la demi-pension ; *coanimation avec des enseignants d'autres disciplines* ; couverture des livres nouvellement arrivés pour le CDI ; etc. Ces changements n'étaient pas sans attirer les remarques des collègues d'autres disciplines : « moi aussi j'aimerais bien être payé à rester le cul sur une chaise ». Pour les enseignants d'EPS dont la discipline s'est vue fortement touchée par les restrictions sanitaires, ce type de remarque amplifiait la difficulté à trouver leur place.

La dissension s'est également accentuée autour de l'UNSS. Cette association sportive offre des séances de pratique aux élèves ou personnels licenciés au sein de l'établissement. Proposer des activités supplémentaires conduit alors à accroître les risques de transmissions du virus. Toutefois l'EPS est essentielle pour les élèves car cela leur permet d'exploiter et développer des compétences différentes de celles d'autres disciplines, favorisant un épanouissement personnel et développant la confiance en soi. L'instabilité des consignes ministérielles et la remise en question du cœur de leur mission et de leur rôle a conduit une des enseignantes à se mettre en arrêt, celle-ci parlant régulièrement de la charge insupportable et d'un possible « burn-out ».

Paradoxalement, dans cette situation, les élèves ne semblaient pas conscients des tensions existantes et restaient très demandeurs et globalement satisfaits de la pratique de l'EPS. En effet, les activités physiques sont l'occasion d'exprimer d'autres compétences et peuvent prendre un aspect plus ludique. De plus, c'est le seul enseignement dans lequel il peut être toléré de ne pas porter ou d'abaisser son masque. Raisons pour lesquelles cette discipline a pu malgré tout subsister quasi-normalement dans l'expérience scolaire des élèves.

Ainsi, ce bal masqué se joue quotidiennement, sans répétition et en improvisation quasi-constante. Certaines habitudes commencent cependant à s'intégrer petit à petit et le port du masque devient une norme (ou un prérequis) de l'acceptation au sein du groupe social. Il y a cependant un moment de la journée dans lequel tout le monde tombe le masque et où la création du lien (re)devient possible.

De l'irréel au rituel

La pause méridienne est un moment essentiel dans la journée. Outre le déjeuner qui permet à tout le monde de se sustenter, c'est une « pause » où les fracas et tumultes du jour sont à l'arrêt pour *un temps autre*. Si le repas est un moment propice au calme pour se retrouver avec soi, c'est également un temps d'échange et de convivialité. C'est une occasion privilégiée pour les échanges informels, les questions personnelles, etc. On se découvre dans une durée autre et on crée des liens, positifs comme négatifs.

Avant la crise sanitaire, les AED mangeaient à 11h30 pour surveiller la demi-pension dès midi. Les personnels quant à eux disposaient de deux salles à part dans lesquelles ils pouvaient se retrouver. C'est un cloisonnement qui avait cours et qui était ancré depuis des décennies, les adultes d'un côté et les enfants de l'autre. Si la forme scolaire s'avère un univers séparé pour l'enfance, cet aspect existe également *à l'intérieur même* de l'école. Cela complexifie la définition de ce qui fait une école, car si cet univers est séparé du reste de la société, à l'intérieur de l'école les enfants sont séparés des adultes. Si on explique ce fait par la nécessaire dissymétrie des statuts à l'école, alors cela confère l'autorité éducative non pas aux adultes qui l'exercent mais aux règles supra-personnelles qui leur étaient antérieures et qui les dépassent. La question est alors de savoir ce qui appartient vraiment aux enfants et quels espaces sont physiquement séparés. La cour de récréation ou la cantine étaient jusqu'alors des sanctuaires internes à l'école dans lesquels les enseignants ne pénétraient pas ou peu et les enfants pouvaient se retrouver entre eux. Mais depuis les protocoles sanitaires successifs, cette sacralité d'alors n'existe pratiquement plus.

Trois changements majeurs sont à noter. Tout d'abord, toujours dans l'optique de limiter le brassage et permettre de respecter les distances entre les personnes, il y a désormais deux services pour les élèves. Ceux de 6e et 4e mangent à 11h tandis que ceux de 5e et 3e mangent à 12h. Ensuite les élèves ont pour obligation de manger à une table assignée, avec d'autres élèves de leur classe, afin de pouvoir plus aisément retracer le parcours des élèves en cas de contamination. Enfin, les deux salles pour adultes ont été fermées afin de limiter les surfaces à

désinfecter et aérer entre chaque service (au nombre de trois au lieu de deux précédemment, les élèves des écoles primaires arrivant à partir de 13h).

Mes collègues AED et moi-même sommes alors désormais contraints de prendre notre pause déjeuner en même temps que les élèves et ce dans la même salle (tout comme les enseignants), sur des mange-debout à la périphérie de la salle. Cet élément est loin d'être anecdotique car si jusque-là les rituels organisaient la vie des individus, les cartes sont aujourd'hui rebattues et redistribuées. Bien sûr il s'agit toujours d'adultes éducateurs en responsabilités avec des enfants. Cependant sur ce temps autre, les enfants disposaient d'un moment *entre eux*, sans le regard de l'enseignant, et réciproquement. Ce n'est plus le cas désormais et nous pourrions presque dire quasi-métaphoriquement que nous mangeons à présent tous à la même table ; alors quid de la dissymétrie ? On peut toutefois noter que cette séparation continue d'exister physiquement, les enseignants ont obligation de prendre leur repas sur les mange-debout. Ils ont donc une position surélevée par rapport aux élèves, ce qui rappelle la hiérarchie de statut.

La COVID, qui a physiquement séparé au maximum les personnes afin d'éviter les contaminations, redessine de nouvelles relations sociales et transforme les individus en « copains » dans le sens étymologique de « celui qui partage le pain ». Comme évoqué ci-dessus, le repas permet de créer des liens. En un sens paradoxal, on pourrait dire qu'en voulant séparer les individus la COVID a rapproché les gens.

J'ai pu observer dans ce contexte des situations qui n'auraient probablement jamais eu lieu auparavant. Précisons en préambule que le déjeuner est le seul moment de la journée où tout le monde retire son masque. Les masques tombent, les vrais visages apparaissent. Dans les premiers temps les élèves furent à la fois surpris et amusés de découvrir nos visages, puis après quelques repas partagés, l'accommodation s'est faite et la véritable expérience sociale a pu commencer.

Le « social » dans sa définition générique est une puissance qui meut et régit les individus et il est très difficile d'aller à son encontre. Ainsi, si nous partageons tous le même repas, dans la même salle au même moment, des interactions sociales se créent inévitablement. Du côté des enseignants, ces interactions sont majoritairement des rappels à l'ordre. Ce qui est intéressant cependant c'est que ces injonctions sont différentes de celles prononcées habituellement dans la salle de classe : « on ne joue pas avec la nourriture », « mange correctement », etc. Le rôle d'éducateur prend alors le dessus sur celui du professeur, et celui qui jusque-là était perçu comme écolier prend désormais la position de l'enfant. C'est d'ailleurs un des facteurs qui a rebuté certains enseignants - qui jusqu'ici prenaient leurs repas à la demi-pension – à manger dans ces conditions. Le déjeuner étant un moment propice au calme pour se retrouver avec soi, le brouhaha ambiant et l'obligation de manger côte à côte avec ses collègues et à plusieurs mètres d'écart peut effectivement dissuader d'y prendre son repas.

Les enfants, de leurs côtés, sont pour beaucoup désireux du contact social. J'ai pu observer notamment quatre élèves d'une classe de 6e fréquemment solliciter leur professeur principal sans raisons fondamentales, simplement en le voyant. C'est la possibilité d'interaction qui crée l'envie de la saisir. De même qu'une élève de 3e discute avec sa professeure principale à propos de son orientation. Ces exemples d'échanges informels en apparence insignifiants sont pourtant essentiels dans les relations interpersonnelles pour créer ou renforcer des liens, c'est d'ailleurs ce que nous allons voir avec le cas suivant.

Kévin[2] est un élève en classe de 4e qui prend ses repas tous les jours à la cantine scolaire. D'une nature extravertie, il sollicite très fréquemment l'attention des autres, aussi bien les adultes que ses camarades. Pendant plusieurs semaines, Kévin demandait tous les jours après son repas s'il pouvait se lever de table pour venir à moi pour me « raconter une blague ». Une fois la plaisanterie passée, ce dernier au lieu de retourner à sa place trouvait tous les prétextes possibles pour lancer une conversation et échanger sur différents sujets aussi bien avec moi qu'avec mes collègues AED ou les enseignants d'EPS (qui étaient de surveillance). Cette habitude s'est alors progressivement installée. Un jour cependant, il me sollicite comme à son habitude mais mon collègue service civique, visiblement agacé par ce comportement ce jour-là, lui fit la réflexion qu'il n'a normalement pas le droit de se déplacer de la sorte. À la suite de cela Kévin s'exclama : « vas-y là ! Il casse le rituel ! ». Ce mot me frappa immédiatement. Sans en avoir conscience, Kévin venait d'utiliser un concept bien connu des sciences de l'éducation qui organise et rythme le fonctionnement et les relations sociales au sein des établissements scolaires.

J'ai involontairement laissé se mettre en place un « rituel » entre cet élève et moi. Le schéma était toujours le même, Kévin lève la main, attend de croiser mon regard, me demande s'il peut venir me raconter une blague, met son masque et vient vers moi. Chaque jour, il reproduisait systématiquement ce schéma jusqu'à un certain automatisme ; la pratique était alors ritualisée. Cela n'aurait jamais pu avoir lieu sans le contexte sanitaire et révèle *la capacité d'adaptation et d'accommodation des individus* en dépit des coercitions existantes. Kévin a saisi une possibilité d'interaction inédite jusqu'ici et créée par les mesures sanitaires. D'aucun pourrait y voir une forme d'affaiblissement de l'autorité, mais c'est sans compter le gain dans la relation socio-affective. Ce gain confère à Kévin une reconnaissance sociale de ma part et renvoie de sa part une forme de considération pour moi. Il est à noter cependant que Kevin n'a pas conscience des mécanismes qui se mettent en place et qu'il est, comme tous les autres enfants, dans une considération purement affective et subjective (« je l'aime bien/je l'aime pas » ; « il est gentil/méchant »). C'est donc à l'éducateur adulte d'avoir pleine conscience de ces mécanismes pour conserver la distance et la lucidité nécessaires afin de pouvoir s'appuyer dessus dans la relation éducative.

[2] Le prénom a été modifié

Pour une reconstruction de la forme scolaire

Que pouvons-nous tirer de cette situation et de ces quelques exemples ? Vouloir « changer les choses », lorsqu'il s'agit de l'école publique, est généralement très long, administrativement lourd et quelquefois décourageant. La soudaineté et la violence symbolique de cette crise démontrent en premier lieu la difficulté d'organisation au sein de notre institution scolaire. Des décennies de pratiques héritées de la tradition se sont sédimentées jusqu'à devenir quasi-immuables. C'est de ces modes de fonctionnement que sont prisonniers les individus, et le contexte sanitaire actuel révèle à quel point leur ancrage entre désormais en conflit avec les nouvelles mesures.

Ce que nous montrent ces exemples est une autre possibilité d'envisager la pratique de l'enseignement et la vie en communauté à l'école. Certes il n'y a pas d'exemple exemplaire que nous pourrions retenir et généraliser concernant la pratique de l'enseignement. Toutefois, cette situation si particulière laisse apparaitre de nouveaux modes de socialisation. La surveillance des élèves est une des missions premières de tout éducateur. Il faut veiller en premier lieu à ce qu'ils ne causent de dommages ni à eux-mêmes, ni à autrui. Toutefois une surveillance excessive par l'omniprésence du regard de l'adulte impersonnel et froid, dans une optique répressive, peut tendre à une dépossession de soi ou à un affaiblissement des liens sociaux, ce qui devient *in fine* contre-productif. Il ne s'agit pas de laisser quartier libre aux enfants, mais plutôt de les accompagner dans cet apprentissage du vivre-ensemble. L'exemple du déjeuner ici n'est pas un « manger avec » mais un « manger comme » les élèves. Les adultes restent entre eux - tout comme les élèves - mais tous partagent un repas commun, dans un espace commun durant ce temps de « pause » des apprentissages relevant de matières scolaires.

Ce partage de moments de vie ne doit pas être perçu comme un « copinage » ou un quelconque affaiblissement autoritaire car si les règles sont préétablies et explicitées, alors les élèves seront capables de discernement. De plus, comme nous l'avons dit, l'autorité appartient à ceux qui l'exercent et non à la tradition. Il s'agit plutôt d'entretenir la relation de confiance et d'exercer une autorité non pas dans le sens coercitif mais au contraire en tant qu'influence libératrice. Le cas de Kévin n'aurait jamais pu avoir lieu sans ce contexte sanitaire. Le cloisonnement, la codification des relations sociales au sein de l'école sont autant de verrous que la COVID a su crocheter.

Lorsque l'enseignante d'anglais déplore lors de notre échange informel la difficulté à pouvoir désormais « créer du lien », elle réaffirme de fait l'importance du social dans le contrat didactique. Apprendre à se connaître et se découvrir dans d'autres contextes permet de personnifier les relations didactiques et ainsi créer de nouveaux cadres de références communs qui seront potentiellement exploitables dans les transactions didactiques. Comme mentionné précédemment, la crise sanitaire fait émerger un nouveau milieu didactique avec lequel il faut réussir à composer. Les enseignants ont dû faire preuve d'imagination et de créativité pour réinventer leurs pratiques. L'exemple de l'EPS démontre à la fois un questionnement profond

sur l'identité professionnelle et en même temps ouvre un champ des possibles quant à la pratique du métier.

Cette situation a permis aux enseignants d'EPS d'être davantage impliqués dans des tâches d'ordinaire affectées à « la vie scolaire » (surveillances des récréations, des étages, de la demi-pension etc.). Mais cela a également mis en évidence à la fois l'importance et l'incompréhension de la « responsabilité partagée » au sein des établissements scolaires. Les remarques reçues par les enseignants d'EPS lorsqu'ils furent associés à la « vie scolaire » démontrent une très forte dichotomie entre les temps hors-classe et les temps de classe dans notre actuelle forme scolaire. Tout comme le montrent les exemples de la demi-pension, les moments de vies hors-classe ne concernent pas seulement « la vie scolaire ».

Penser la reconstruction de la forme scolaire pourrait donc tendre vers une plus grande perméabilité de la séparation élèves/enseignant. Le partage de moments de vie ou de convivialité hors-classe permet d'apprendre à se connaitre davantage en tissant des liens socio-affectifs qui renforcent le souci de l'autre[3] et le vivre-ensemble. La relation de confiance mutuelle qui s'installe autorise un dialogue plus libre, bénéfique pour la relation éducative. Il ne s'agit pas d'effacer toute limite, car elles sont nécessaires à la relation didactique-éducative. Le lien peut toutefois évoluer dans une relation non plus professeur-écolier, centrée *uniquement* sur l'acquisition de compétences disciplinaires (savoirs, savoir-faire), mais éducateur-enfant, plus orientée vers *l'apprentissage social* (savoirs relationnels). Cela revient à prendre en compte l'individu dans toutes ses dimensions sociales, psychologiques et affectives, pour les adultes comme pour les enfants.

Rappelons ici que les enfants ou adolescents sont des êtres en construction qui recherchent l'affection, la reconnaissance et la valorisation sociale pour fortifier leur ego (dans le sens mélioratif du terme). Ils construisent leur personnalité par la culture familiale et la culture scolaire. La forme scolaire comme mode de socialisation de l'enfance est un aspect fondamental qu'il faut consolider. La reconstruction de la forme scolaire doit prendre en compte la dimension « lieu de vie » qu'est l'école, notamment à travers la division du travail, le partage des tâches et la responsabilisation individuelle et collective des personnes. Les travaux d'Henri-Louis Go sur l'école Freinet de Vence montrent en ce sens un autre mode de fonctionnement et une autre manière d'envisager la vie en communauté.

Les débats autour de la question de l'éducation et de l'instruction ont plus de deux siècles d'existences et ne font toujours pas consensus. Si de nombreux philosophes comme Alain, Hegel ou Arendt considèrent l'école comme un espace intermédiaire, il convient pour une reconstruction de définir au mieux cette *intermédiarité*. Comme le révèlent les observations réalisées dans cet établissement, de nombreux rituels ou règles supra-personnelles régissent la vie en communauté. Vouloir modifier ces règles revient à faire perdre aux individus des repères

[3] Le souci de l'autre est à entendre comme un respect de la personne mais également une attention particulière à ses besoins et à ses attentes.

stables et rassurants. Il convient alors de procéder, non pas par la coercition en forçant les individus à partager des moments de vie, mais à offrir des possibilités de partage tout en encourageant les individus à se lancer dans le jeu de la rencontre sociale.

Conclusion

Il est pour l'heure trop tôt pour déterminer les conséquences réelles et profondes des changements actuels. Quant à l'expérience sociale que nous vivons, la comparaison avant/après permettra peut-être de dessiner des pistes exploitables. Ces nouvelles relations qui se tissent pourront-elles réellement nourrir la relation didactique ? C'est un questionnement qu'il sera intéressant de poursuivre lors d'observations en classes et d'entretiens avec les enseignants. Cet épisode, du fait de sa durée, laissera très certainement des traces dans la pratique et l'identité professionnelle enseignante.

Nous pouvons tout de même remarquer un possible obstacle à la reconstruction de la forme scolaire quelle que soit la dimension dans laquelle elle est envisagée. En effet, une refonte des pratiques et rituels essentiels au bon fonctionnement de la forme scolaire actuelle nécessiteront un réel temps d'adaptation et d'apprentissage pour les membres de la communauté éducative. Ils sont pour l'heure prisonniers de modes de sociabilité très anciens, consolidés par le temps jusqu'à devenir quasi-immuable. Qui dit reconstruction dit destruction des schémas anciens. Or si les exemples donnés ici démontrent des possibilités nouvelles, il y a toutefois nombre de résistances qui ont été observées dans ces changements.

La crise sanitaire apporte d'énormes contraintes pour les relations sociales et didactiques. Mais si de nouveaux verrous apparaissent, alors de nouvelles portes également. Celles-ci nous ouvrent un monde des possibles et des pistes de réflexion pour une reconstruction de la forme scolaire. Cet épisode pandémique nous permettra de nous interroger à la fois sur notre modèle sociétal et sur notre institution scolaire. Rappelons qu'il y a un peu plus d'un siècle de cela, dans un contexte épidémique similaire, les pédagogies ont su se réinventer et notamment par l'expérience des écoles de plein-air. Alors, dans l'incertitude de l'issue de cette crise, il nous faut profiter de la situation pour tester, expérimenter et nourrir la recherche en sciences de l'éducation. Les données collectées durant cette période pourront alors être analysées et comparées aux situations antérieures et postérieures, ce qui permettra de constater la créativité des individus tout comme les résistances ou obstacles à la reconstruction de la forme scolaire.

Enfin, cette monographie révèle un champ des possibles mais loin d'être générique. Chaque établissement agit en fonction de ses ressources humaines, matérielles et logistiques. La crise sanitaire a réaffirmé leurs possibilités ou impossibilités d'actions. L'analyse interne permet d'envisager et de comprendre entre autres la vie à l'école dans ses dimensions socio-affectives quotidiennes, ce qui méthodologiquement rend compte d'une certaine réalité. Ces recherches sont à croiser avec les travaux antérieurs et actuels sur la forme scolaire, et à compléter par d'autres méthodologies dans d'autres établissements pour décrire et recueillir des réalités potentiellement différentes.

« Une crise nous force à revenir aux questions elles-mêmes et requiert de nous des réponses, nouvelles ou anciennes, mais en tout cas des jugements directs. Une crise ne devient catastrophique que si nous y répondons par des idées toutes faites, c'est-à-dire par des préjugés. Non seulement une telle attitude rend la crise plus aiguë mais encore elle nous fait passer à côté de cette expérience de la réalité et de cette occasion de réfléchir qu'elle fournit. » (Hannah Arendt, *La crise de la culture*, 1961)

Références bibliographiques

Arendt, H., & Lévy, P. (2000). *La crise de la culture : Huit exercices de pensée politique*. Paris : Gallimard.

Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.

Go, H. L. (2007). *Freinet à Vence*. Rennes : PUR.

Hess, C., & Hess, R. (2011). *Georges Lapassade : Vie, œuvres, concepts*. Paris : Ellipses.

Lapassade, G. (1971). *L'analyseur et l'analyste*. Paris : Gauthier-Villars.

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. Bruxelles : De Boeck.

Vincent, G. (1982). *L'École primaire française, étude sociologique*. Lille : Atelier national de reproduction des thèses.

Vincent, G. (1994). (dir.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon : PUL.

Vincent, G., Courtebas, B. et Reuter, Y. (2012). La forme scolaire : débats et mises en point. Entretien de Guy Vincent avec Bernard Courtebras et Yves Reuter. *Recherches en didactiques*, 13, 109-135.

Vincent, G., Courtebas, B. et Reuter, Y. (2013). Second entretien de Guy Vincent avec Bernard Courtebras et Yves Reuter. *Recherches en didactiques*, 14, 127-143.

Greffer une nouvelle pratique sur un milieu d'enseignement-apprentissage. Perspective mésologique et émergence de l'instance ingénieur.

Thibaut BOUCHET-GIMENEZ
Doctorant, Université de Lorraine
Équipe *Normes & Valeurs* - LISEC (EA 2310)

Résumé :
Dans la recherche d'une meilleure efficacité didactique, chaque enseignant peut être amené à introduire dans sa classe de nouvelles pratiques dont le sens s'actualise initialement dans des milieux d'enseignement-apprentissage spécifiques. Ce geste professionnel, exposé à l'influence de l'hétérotopie économique sur l'institution scolaire, requiert une certaine vigilance épistémologique afin de tenir le milieu didactique à distance d'effets potentiellement désorganisateurs. La mésologie, en tant que science des milieux, ouvre une voie possible pour guider une transposition de pratiques rapportée à différents niveaux de vérité, selon une logique d'échelle. Cette rationalité mésologique est ici soutenue par une coopération scientifique particulière œuvrant *dans le mouvement* de la pratique, de manière itérative et selon un principe de symétrie. Cette disposition professionnelle génère un métissage du dualisme traditionnel chercheur-praticien, ouvrant la voie à l'émergence d'une nouvelle instance, celle de l'*ingénieur*.

Abstract : (700 characters max.)
For every practitioner, trying to teach towards greater didactical effectiveness requires a specific study of newly introduced practices. A study of the teaching and learning environment at a various levels of truth according to practical scales leads the practitioner to improve his teaching practice while avoiding disorganizing effects largely produced by a thin epistemic vigilance and the hegemony of economic heterotopia. This mesological rationality is supported by scientific cooperation which functions here iteratively and symmetricaly close to the classroom reality. This new way of approaching teaching activities aims at hybriding the traditional dualism opposing researcher-practitioner, thus forming a new position called *engineer*.

Mots clés : (6 max)

Greffe épistémique – rationalité mésologique - logique d'échelle – vigilance épistémique - classe foutoir – ingénieur

Key-words : (6 max)

Espitemic grafting – mesological rationality – practical scales – epistemic vigilance – junk classroom – engineer

La *classe foutoir* comme signe de *faiblesse* épistémologique et d'hétérotopie économique

Chaque enseignant tente de répondre au défi de l'*efficacité scolaire* (Prairat, 2019) par l'introduction opportune d'outils, de gestes et de techniques spécifiques déployés *en temps réel* dans le quotidien de la classe. Ces modifications, basées sur un rapport essentiellement *pratique* aux nouvelles pratiques introduites, s'effectuent parfois sans réelle vigilance épistémologique. Les éléments choisis pour faire évoluer la relation didactique peuvent être additionnés hâtivement au système d'enseignement-apprentissage existant sans faire l'objet d'une étude *dense – a thick study*-, pour faire référence à l'opposition rylienne entre description dense et description faible (Ryle 2009, pp. 479-510). Cette « faiblesse » épistémologique centrée sur des considérations empiriques conduit à un « réductionnisme » pratique (Sensevy, 1998, p. 74) caractérisé par la recherche de « recette[s] » transformant l'agir professoral en un fonctionnement par « coup[s] » (*Ibid*.). L'addition de pratiques « coup[ées] de la réflexion qui permet de le[s] penser » (*Ibid*., p. 75) risque d'organiser *illogiquement* les conditions d'éducation, faisant glisser le quotidien de la classe vers ce que je propose de nommer la *classe-foutoir*, en écho au concept d'*espace-foutoir* (*junk space*) théorisé par l'architecte hollandais Rem Koolhaas. Un espace-foutoir est un espace dans lequel le bâti se conçoit sans logique ordonnatrice au profit de constructions érigées dans le *désarroi* d'une liberté d'actions mal comprise, par accumulation et addition de matières. L'espace-foutoir se pose en négateur des lieux réels, évacuant la réalité éco-techno-symbolique qui fait aller ensemble les êtres et les choses de cet espace. Le travail de composition architecturale basé, entre autres, sur la relation et la proportion cède du terrain devant l'empilement et la prolifération : « More and more, more is more » (Koolhaas, 2002, p. 176). J'appelle ici « classe foutoir » une organisation *illogique* des conditions de l'enseignement-apprentissage qui prend *en partie* forme sur la *faiblesse* épistémologique

enseignante, c'est-à-dire sur une connaissance partielle de « l'esprit et des pratiques », sur un survol de l'ancrage matériel et idéologique, de la matrice théorique produisant tel élément, telle technique, telle pratique et ensemble de pratiques transposés dans un nouveau contexte didactique. La classe-foutoir me parait également s'originer dans le changement d'hétérotopie repéré par Prairat puisque les références depuis lesquelles se pense et se définit l'école d'aujourd'hui ne relèvent plus du religieux, du militaire ou du politique mais de l'*économique* (Prairat, 2019, pp. 33-34). Cette hétérotopie dominante dans l'institution scolaire « tend à dégrader celle-ci en un simple service, en une agence de formation qui aurait à contenter des usagers en quête de certification et de reconnaissance brevetée » (*Ibid*., p. 34). L' « organisation d'un marché scolaire concurrentiel » mettant en compétition des lieux d'éducation pour répondre aux défis sisyphéens de justice, d'efficacité et d'hospitalité (*Ibid*., p. 45-47) contribue à l'augmentation d'alternatives éducatives à la forme scolaire publique d'éducation et de socialisation, voire d'alternatives à l'éducation dans un processus de naturalisation éducative dont les projets pédagogiques illustrent ce « foutoir » pédagogique marqué par une *faible* cohérence épistémologique. Il n'est pas rare de voir ces projets additionnés des références illustres dans la volonté de « pluraliser », pour les relativiser, les sources pédagogiques ; ainsi, par exemple, peuvent se *juxtaposer* les pédagogies « Montessori, Froebel, Reggio, Steiner, Freinet, Decroly, positive, traditionnelle [1] » que complètent souvent des notions empruntées à la psychologie et aux neurosciences[2]. Cette action désordonnée trouve un écho dans cette idée deweyenne, traduite par Carroi et relevée par Go et Riondet (2020, p.357) : « quiconque croirait faire œuvre de rénovation pédagogique parce qu'il introduit dans sa classe, sporadiquement, au hasard des « loisirs », de petites expériences isolées, ou quelques éléments concrets sans liaison avec un contexte vital, se tromperait lourdement. »

1 https://www.ecole-etincailes.com/leprojetdecoleautrement Cette école me semble un *exemple-exemplaire* de ce phénomène social d'importance qu'est actuellement la création de lieux privés d'éducation.
2 Les neurosciences cherchent dans la machinerie cérébrale les éléments déterminant la conduite humaine dans ses différentes manifestations. Comme le note Berque ce réductionnisme porte en lui l'idée que « le complexe d[oit] être réduit au simple. Et puisque le physique est plus simple que le biologique, et le biologique plus simple que l'humain, il suffi[t] donc de réduire l'humain au biologique, et le biologique au physique (incluant le chimique). Plus c'est simple, plus c'est vrai ! »

Logique d'échelle et émergence de l'instance ingénieur

Raisonner mésologiquement

Le philosophe et géographe Augustin Berque a produit une critique (2015) de cette conception chaotique de l'espace-foutoir qui s'affranchit d'un « milieu approprié », qui se coupe d'une réalité qui fait *aller-ensemble* des choses et des êtres dans le sens de leur milieu. Cette coupure est un résultat logique typique de la binarité de la science classique qui conduit à substantialiser et à autonomiser le S[ujet] et le P[rédicat]. Dans ce principe du *tiers exclu*, une touffe d'herbe n'existe qu'en tant que réalité appréhendée du point de vue objectal, qu'en tant qu'en-soi autonomisé, absolu; or, dans la réalité des choses, ce donné environnemental apparaît tantôt comme un aliment pour la vache, tantôt comme un abri pour la tique, tantôt comme une « mauvaise herbe » pour l'agriculture traditionnelle, tantôt comme une plante bio-indicatrice pour le pédologue, tantôt comme un signe de biodiversité pour l'agriculture du non-agir. L'herbe (S) n'est pas un absolu mais une réalité (S/P) différente selon l'être ou le dispositif spécifique qui va le prédiquer, le trajecter, *l'interpréter* comme tel prédicat (P) (prédicat qui peut être ressource, contrainte, risque ou agrément). L'interprète (I) ne prédique pas (S) pas de manière arbitraire et irresponsable mais agit- et est agi- en fonction de l'héritage d'une certaine histoire dans un certain milieu. Cet héritage correspond à la chaine historique des prédications antérieures qui peuvent se concevoir comme une suite de réalités trajectives (((S/P)/S')/S'')/S''' où S/P, (S/P)/S', (S/P)/S')/S'', etc. sont autant de trajections structurant l'évolution des êtres et de leur milieu de manière contingente. Selon la formule de Berque, pratiquer un milieu revient à « respect[er] à la fois le sol et l'ouverture » (Berque, 2015), donc à se *référer* à la fois à l'héritage *médial*, propre au milieu, et aux lignes de fuite qui font évoluer ce milieu, systématiquement et créativement. Chaque nouvelle prédication P ouvre donc à une combinaison empirique qui s'effectue entre le hasard (« n'importe quoi n'importe quand n'importe où ») et la nécessité (« toujours et partout la même »), soit le fait, pour cette réalité advenant depuis la ternarité logique « S-I-P », d'être toujours « autre qu'elle n'est, mais *qui est ce qu'elle est en fonction d'une certaine histoire et d'un certain milieu*[3]. » (Berque, 2018, p. 13).

Dans un article plus ancien (1987), Berque relève la perte de *cosmicité*, le

3 C'est nous qui soulignons.

« dérèglement » provoqué par « [l]'introduction « d'éléments trop discordants ou [la] soustraction d'éléments trop déterminants » (1987, p. 244). Dit autrement, le *ménagement* d'un milieu, sa modification ou sa transformation ne peut faire l'économie du « système de raisons d'être » (*Ibid*., p. 245) de ce milieu, de sa matrice, « forme formante » (*Ibid*., p. 245) sur le modèle de l'habitus bourdieusien : « structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes » (*Ibid*., p. 244). Considérer cette matrice revient, je viens de le montrer, à prendre en compte les dimensions temporelle (*une certaine histoire*) et spatiale (*un certain milieu*), à combiner une historicité et un moment structurel de l'existence - une médiance - singulier, dans un processus que Berque, en géographe, nomme la *logique d'échelle* (*Ibid*., p. 247). Il s'agit de comprendre, de maitriser et de pratiquer (*ibid*.) les manières localisées de penser, de voir et d'agir qui font que les choses et les êtres d'un milieu se co-impliquent, *croissent ensemble* en adéquation réciproque; les milieux ont « une logique, celle de leur échelle », ce qui revient aussi à dire « qu'il est illogique de la négliger » (Berque, 2000, p. 145). (*ibid*, p. 208).

Mettre en œuvre une logique d'échelle

Plus spécifiquement, s'inspirant des principes du traité japonais de l'art de jardiner, le *sakutei-ki-*, Berque avance une ligne de conduite, une *rationalité mésologique* guidant les actions de l'aménageur. Il décline quatre points principaux :

1) A l'échelle locale, phénoménologique, l'aménageur doit prendre en compte, pour les combiner harmonieusement, les tendances naturelles et sociales du lieu à aménager. Sa créativité doit d'abord dépendre de l'attention portée à une expérience personnelle de ces spécificités ;
2) L'aménageur doit également changer d'échelle et répondre à un contexte plus général, émanant d'une « demande sociale directe » (*Ibid*., p. 248). Berque qualifie de « rationalité instrumentale » (*ibid.*) l'activité rationnelle de l'aménageur qui est conditionnée par les attentes d'un collectif déterminé.
3) Cette rationalité instrumentale doit se combiner avec une « rationalité axiologique » (*ibid*.) qui intègre les « représentations traditionnelles » (*ibid*.), manières historiquement marquées d'évaluer et d'agir effectivement en vue de ce qui *doit* être. Ces « besoins sociaux indirects » s'imposent par « inertie » à

l'aménageur : une société attache à son milieu des significations particulières que ce dernier doit rendre explicite.

4) L'aménagement d'un espace doit enfin puiser dans des réalisations abouties, dans des modèles paysagers reconnus afin de transformer harmonieusement cette réalité spatiale. Plus exactement, l'aménageur doit intégrer ces modèles, en faire une matrice qui dotera ses actions de « schèmes, ou *motifs de représence* » (*ibid*.). Ces « formes abstraites » vont créer une *empreinte*, soit une forme concrète progressivement adaptée aux caractéristiques locales.

Cette rationalité *mésologique* présente un potentiel normatif intéressant pour orienter un projet visant à introduire des pratiques nouvelles dans le fonctionnement d'une classe. Je propose d'en tirer des conséquences pratiques :

1) A l'échelle locale, dans le contexte d'une classe, l'enseignant peut étudier des transactions entre les instances de la relation d'enseignement-apprentissage pour mettre en exergue les tendances dominantes dans cette relation. Cette étude peut reposer sur une démarche anthropologique par laquelle se réalise « l'observation rigoureuse, par imprégnation lente et continue, de groupes humains minuscules avec lesquels nous entretenons un rapport personnel » (Laplantine, 1996, p. 11). Une description résultant de cette observation outillée, lente et minutieuse, produite initialement dans un langage commun, serait reprise dans un langage d'une autre épaisseur théorique utilisant les notions didactiques développées dans un modèle scientifique.
2) A l'échelle institutionnelle, les intentions réformatrices, voire transformatrices recherchées au niveau local seront circonscrites par les obligations institutionnelles. Les demandes sociales se traduisent par un ensemble de coutumes, de programmes, de principes, de règlements, de lois qui organise juridiquement le fonctionnement de l'école et limite, sans l'annihiler et de manière assez distante, les évolutions de la pratique.
3) D'un point de vue intermédiaire, l'ensemble d'un groupe scolaire, parfois une ou plusieurs classes, s'inscrit de manière plus ou moins explicite dans une forme de socialisation et d'éducation spécifique qui oriente les manières de percevoir, de

penser et d'agir de ses membres. Repérable et descriptible dans 1), cette forme, s'incarnant dans des nuances variées d'intensité et de densité, constitue un héritage et joue le rôle d'une culture traditionnelle imprégnant le fonctionnement local. Cette tradition doit s'étudier dans ses dimensions généalogique et philosophique pour mettre en lumière les représentations, les normes et les valeurs qui ont pesé et *pèsent* encore sur la réalité de la relation éducative vécue. Cet effort de recherche établit des conditions déterminantes, des axes fondamentaux qui désignent ce qui *peut être* envisagé en rapport avec l'inertie culturelle mise en exergue.

4) A l'échelle individuelle, l'enseignant doit se constituer un arrière-plan théorique significatif par l'étude approfondie d'œuvres didactiques et pédagogiques abouties dans l'idée de déterminer les compatibilités potentielles, de faire ressortir les éléments ou les techniques susceptibles de trajecter efficacement et sans effets désorganisateurs le milieu d'enseignement-apprentissage initial.

Vers un métissage des rôles de praticien, de didacticien et de chercheur

Les pistes d'actions proposées ci-dessus peuvent apparaitre comme une complexification excessive des missions inhérentes au métier d'enseignant. Je propose, après Sensevy (2011, pp. 676-689), de voir plutôt cette intrication de la théorie et de la pratique comme un métissage fécond des instances traditionnelles de la recherche en sciences de l'éducation, dans l'idée de tendre vers une instance nouvelle, celle de l'*ingénieur*.

Dans *Didactique pour enseigner* (2019), le collectif de chercheurs à l'origine de l'ouvrage conjecture la prochaine "redéfinition des professions de professeur et de chercheur en éducation, et plus généralement [...] une redéfinition des rapports entre recherche et professions" (Coll., 2019, p. 598). Ces remarques sont un appel à repenser les instances classiques de la recherche en sciences de l'éducation. Dans le livre tiré de sa thèse, Sensevy (1998, pp. 74-76) montre déjà que la double instance de chercheur-praticien qu'il déploie volontairement dans le cadre de sa recherche l'amène inéluctablement à dépasser les obstacles empiriste et intellectualiste nés d'un cloisonnement trop marqué entre la pratique et la théorie. Le recours à une pensée qui se développe à côté d'une pensée catégorielle, à une réflexion qui se construit dans les transitions et qui remet en mouvement les places et les relations me semble être une perspective intéressante pour tenter d'approcher ce nouvel agir

professionnel. Ce pas de côté épistémologique est particulièrement développé dans l'anthropologie modale théorisée par François Laplantine. La question générale soulevée par l'auteur est celle-ci: "une connaissance précise et rigoureuse peut-elle fixer son objet dans des catégories lorsque cet objet (le vivant) n'a lui-même rien de fixe, mais est évolution, transformation, variation?" (Laplantine, 2005, p. 104). Le chercheur-praticien[4], qui agit en tant que "personne produisant un travail dans un cadre de recherche institutionnel" et en tant qu' "instituteur [professeur des écoles] de la classe dans laquelle ce travail prenait place" (Sensevy, 1998, p. 74) ne peut être appréhendée sous l'angle d'une manifestation simultanée des deux instances, dans un état déterminé qui serait formé par leur coïncidence. Être *à la fois* chercheur et praticien n'aurait d'ailleurs aucun sens dans la réalité physique. La rencontre entre le chercheur et le praticien produit plutôt une instance frontière, conséquence de leur mise en tension, de leur *métissage*. Le chercheur-praticien qui, à certains moments, réfléchit à créer, tester et faire évoluer des situations de transmission, au sein d'un collectif de pensée, qui "comprend pour transformer pour comprendre pour transformer, etc." (Coll., 2019, p. 597) de manière coopérative ne procède pas à une addition, à une juxtaposition, à une composition ou à un assemblage par adjonction de son activité d'enseignement *et* de son activité de recherche ; c'est vers une pensée *métisse*, résolument temporelle, qui se joue autant de l'alliance entre catégories figées que de leur fusion totalisante pour "faire surgir de l'inédit" (Laplantine, 2008, p. 72). Proche d'une association complexe" (Sensevy, 1998, p. 74), l'activité de l'ingénieur se meut dans le multiple, "dans le mouvement de la durée et du devenir" (Laplantine, 2005, p. 38), activité qui devient alors "celle de la modulation et parfois du modelage" (*Ibid*., p. 37). L'ingénieur, instance transcatégorielle, forme, déforme, transforme la réalité didactique selon une épistémologie nouvelle (Coll., 2019, p. 597) qui monte "de l'abstrait au concret". Dans un collectif de pensée caractérisé par des positions institutionnelles multiples - professeurs, formateurs, éducateurs, chercheurs, doctorants, etc. - , faiblement étanches entre elles, l'ingénieur " travaille à l'élaboration conjointe de séquences didactiques" (*Ibid*.) qui ont pour objet "de *concrétiser* une formule abstraite, de la ramener à une *forme de vie* et un *jeu de langage* dans une situation précise, souvent en l'exemplifiant" (*Ibid*., p. 592). Ces *ingénieries didactiques* sont donc "mises en œuvre, évaluées, et mises en œuvre de nouveau à partir de cette évaluation, au sein d'un processus itératif", marquées

4 Le tiret reliant ces deux termes me parait déjà traduire une certaine difficulté à penser l

surtout par la successivité.

Logiques d'échelle à l'œuvre

L'exemple de la constitution de la « machine-Freinet »

Je vais maintenant tenter de montrer qu'en utilisant des références hétérogènes, la densité du travail d'*échelle* réalisé par le couple Freinet a contribué à établir un système pédagogique cohérent, une *machine-Freinet*. Dans un article intitulé « La rénovation de l'enseignement » et paru en 1967 dans la revue l'Éducateur, soit une année après la mort de Célestin Freinet, Élise Freinet rend explicite l'arrière-plan d'un système pédagogique que le couple a forgé sur plus de quarante années. Dans un contexte de remise en question de l'héritage de leur pensée pédagogique (Go et Riondet, 2020, p. 337-358), Élise Freinet dresse une liste des œuvres éducatives influentes comprenant :

> *« - Les méthodes maternelles y compris la méthode Montessori, auxquelles nous avons apporté tout le dynamisme instinctif des méthodes naturelles,*
> *- La méthode globale de Decroly à laquelle nous apportons le complément merveilleux de l'imprimerie à l'Ecole,*
> *- La méthode des centres d'intérêt de Decroly que nous délivrons de la forme scolastique par la vie de l'enfant et de la classe.*
> *- La méthode Cousinet de travail d'équipe que nous nourrissons par les éléments d'activité par le travail sans lesquels elle ne serait qu'une décevante expérience anarchiste.*
> *- La méthode des projets et du Plan Dalton que nous faisons passer dans le domaine de la pratique courante par nos plans de travail (et nos plannings).*
> *- La Coopération scolaire à laquelle nous donnons but, aliment et ressources.*
> *- La méthode de Winnetka (Washburne) que nous avons modernisée dans nos fichiers autocorrectifs... »* (Freinet, É, 1967, p. 5-6)

L'itinéraire de recherche des Freinet se distingue du fourre-tout pédagogique, de la classe foutoir, par la constance d'une ligne de conduite *mésologique*. Il est possible, sans forcer les évidences, de retrouver les quatre points de la logique d'échelle proposée plus haut au travers,

d'une part, des abondantes annotations critiques des œuvres abouties de pédagogues[5], psychologues[6], philosophes[7] (point 4)) et d'autre part, à travers le pragmatisme pédagogique de facture deweyenne (Go, 2013) (point 3)) élaboré à partir des bases concrètes de l'observation et de la description de leurs propres pratiques et des pratiques de leur collectif (point 1). Le couple Freinet n'a cessé, du début des années 20 jusqu'à la mort de Freinet en 1966 (et jusqu'en 1983 pour les activités d'Élise Freinet), de réfléchir dans le cadre de l'école[8] (point 2)) avec le projet de la moderniser, de la *reconstruire* (Dewey, 1923 et Go, 2007). Les Freinet ont cherché à complexifier la matrice de leurs actions éducatives à partir des différentes conceptions éducatives de leur temps et des temps passés, à évaluer en *connaisseurs pratiques* les expériences[9] et les innovations pédagogiques dont ils cherchaient volontairement à prendre connaissance, à subordonner les progrès techniques et technologiques à la mesure de leur conception de l'enfance[10] ; à effectuer un véritable travail *d'ingénieurs* intensifiant les versants théorique et pratique. Pour le dire brièvement, « Freinet a mis en réseau des idées (et donc du vocabulaire) qu'il a recueillies de ses lectures en réfléchissant sur des situations pratiques » (Go et Riondet, 2020, p. 244).

Greffer une micro-institution didactique sur le modèle pédagogique de l'Ecole Freinet : l'étude de la proportionnalité dans le « journal du nombre »

Mes travaux de recherche en thèse de doctorat m'ont conduit à transposer le modèle de l'École Freinet en écoles ordinaires et à envisager ses possibles évolutions. J'étudie plus

5 Entre autres, Pestalozzi, Froebel, Ferrière, Dewey, Decroly, Montessori, Cousinet, Pistrak, Bakule, Ferrer, Tagore.

6 Entre autres, Coué, Freud, Adler, Isaacs.

7 Rousseau, Diderot, Kant, Guyau, Comte, Nietzsche, Bergson, Teilhard de Chardin, Krishnamurti, etc. Ces listes ne sont pas exhaustives. Je renvoie à l'ouvrage de Go et Riondet (2020).

8 En ce sens, je ne peux suivre la critique broussaldienne d'une supposée "rupture de contrat social et professionnel" que matérialiseraient les techniques d'enseignement-apprentissage freinetiennes. Lorsque Brousseau écrit que Freinet l"" horripilait par le parfait mépris qu'il professait à l'égard des textes officiels qui régissaient l'enseignement primaire de son époque" , il montre une méconnaissance dommageable des mobiles freinetiens. Freinet n'a jamais écrit qu'il fallait se détourner des attentes officielles. Pour l'article de Brousseau, cf http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2017/09/Aspects-didactiques-des-Techniques-Freinet_20171.pdf

9 Comme la visite des écoles de Hambourg (1922) ou le séjour d'observation des pratiques éducatives en U.R.S.S. (1925).

10 Dans le contexte freinetien, une analyse pharmacologique du rapport entre objets techniques et milieu éducatif reste à faire. Cette analyse me parait indispensable devant l'empire actuelle du numérique. Il faut rappeler que les Freinet ont constamment cherché à *adapter* les moyens techniques de leur temps à leur projet pédagogique, c'est-à-dire à tourner la potentielle puissance destructrice de ces moyens en puissance curative. L'utilisation de l'imprimerie *au service* de l'*expression libre* demeure l'exemple le plus saillant ; citons également l'introduction de la vidéo (films Pathé Baby), du phonographe et des disques, du magnétophone.

spécifiquement une pratique d'enquête nommée « le jeu de l'instant ». Cet art de transmettre, ajustés à la temporalité de l'enfance à l'école, se range du côté d'une éducation en *mode mineur* (Bouchet-Gimenez, à paraitre), selon une logique de *frayage* rythmée par l'alternance de temps didactiques forts et de temps didactiques faibles. Le modèle de l'École Freinet de Vence a fait l'objet d'un ensemble de recherches portant aussi bien sur des aspects didactique[11] (dans la lignée du point 1)) qu'historique et philosophique[12] (pour le point 3) principalement). Les recherches en didactique ont montré la nécessité de travailler le « spécifique didactique » (Go, 2007) et de parvenir à délibérer sur le plan épistémique avec autant de pertinence que sur les plans éthique et politique (Sensevy, 2011, p. 622).

Ayant avancé dans la compréhension, la maitrise et la pratique de ce modèle pédagogique, j'ai expérimenté un processus de *greffe*[13] d'une micro-institution nommé le « journal du nombre[14] » sur le réseau des institutions didactiques transposées du modèle vençois vers ma classe de cycle 3 de l'école Freinet de Valence. Réalisée entre les mois de septembre 2019 et février 2020, à raison de deux séances hebdomadaires, cette expérimentation vise à doter les enfants d'une autonomie conceptuelle (*Ibid*., p. 621) dans les objets de savoir mathématiques qui émergent, en partie, de la vie de la classe. Cette greffe s'inscrit donc dans la création de contrats didactiques spécifiques plus élaborés respectant une logique d'échelle, c'est-à-dire en prenant en compte la logique du milieu pédagogique tout en complexifiant le fonctionnement au lieu de l'appauvrir et de l'annihiler. Le journal du nombre est un instrument d'expériences mathématiques qui permet aux enfants d'effectuer des puissances en produisant et en

11 Outre le livre de Go (2007) et l'analyse de Sensevy (2011), deux thèses ont spécifiquement porté sur cette école : Gégout, P. (2017). Étude *pragmatiste de la pédagogie d'Élise et Célestin Freinet à l'Ecole Freinet de Vence : temps d'enquête et reconstruction de la forme scolaire d'enseignement* et Prot, F. (2018). *Pour des « cliniques de l'éducation » : former les professeurs à la bienveillance : l'exemple des pratiques d'écriture à l'École Freinet : enquête sur un programme « Léa » de l'IFÉ.*

12 Outre les deux volumes indispensables de Go et Riondet (2020), des pans méconnus voire ensevelis de l'œuvre des Freinet ont été récemment exhumés par Riondet. Voir par exemple : Riondet, X. (2015). La revue Techniques de vie (1959-1964) où l'impossibilité des collaborations. Un épisode entre histoire du militantisme et histoire des sciences de l'éducation. In *Penser l'éducation. Philosophie de l'éducation et histoire des idées pédagogiques, n° 36*. Presses Universitaires de Rouen et du Havre. Riondet, X. (2019). *L'expérience Vrocho à Nice. Controverses et résistances au quotidien au cœur de l'évolution des normes.* Presses universitaires de Rouen et du Havre.

13 La greffe est une activité utilisée dans de nombreux professionnels (le viticulteur, le chirurgien, l'arboriculteur, etc.). Le menuisier pratique également une greffe de réparation lorsqu'une partie d'un ouvrage en bois est manquante ou défectueuse. Cette greffe respecte des critères précis permettant de retrouver l'apparence et la fonctionnalité de l'ouvrage travaillé. Greffer une même essence de bois, respecter le sens du veinage et maintenir les caractéristiques de l'assemblage des pièces (par exemple dans le cas d'un assemblage tenon-mortaise) font partie des opérations les plus importantes. Cf. Annexe 3.

14 http://blog.espe-bretagne.fr/ace/?page_id=2346

travaillant des signes et des représentations qui font sens pour eux et qu'ils se montrent capables, progressivement, de faire évoluer.

Dans le modèle vençois, le journal du nombre reprend souvent en *mode majeur*, dans un principe de continuité des apprentissages, les institutionnalisations mineures établies dans des pratiques d'enquête. Le cas proposé pour illustrer mon propos prend pour commencement un énoncé travaillé en mode mineur lors d'une *conférence* sur l'ornithorynque puis problématisé pour l'étude dans le journal du nombre : l'enfant conférencier expliquant que « chaque jour, ce mammifère, pesant 2 kg, mange l'équivalent de 20% de son poids », les transactions didactiques s'effectuent alors sur la recherche du poids correspondant à la quantité de nourriture ingurgitée quotidiennement par cet animal (« Donner la réponse pour 20% de 2 kg »). Je reproduis en annexe un travail conjoint ayant un *air de famille* avec les ingénieries coopératives. Ces échanges par voie électronique avec le professeur Gérard Sensevy autour de l'étude de la proportionnalité (Cf. Annexe 1) me paraissent montrer la manière dont l'"offre et demande de raisons" (*Ibid*., p. 685) peut « saisir la balle au bond » et s'actualiser dans des situations didactiques à forte teneur épistémique. Ces échanges montrent également comment l'enseignant tente de prendre progressivement pouvoir sur une notion renvoyant à « un problème effectif de culture[15] » – l'utilisation d'un vocabulaire de plus en plus spécifique dans le déroulement des échanges en témoigne. Quatre séances du journal du nombre ont eu pour objet d'enquête la proportionnalité. Je donne à voir quelques traces des tâtonnements effectués par les enfants de cycle 3 sur les cahiers du journal du nombre (cf Annexe 2).

Conclusion

Freinet reconnaissait la possibilité de greffer « sans trop de dommages » des situations didactiques propres à des domaines spécifiques du savoir si celles-ci se réalisaient dans le sens d'une complexification du milieu. Dans cette perspective, l'étude et la pratique d'une œuvre aboutie dans le domaine des mathématiques, comme peut l'être l'approche de la subordination de l'enseignement à l'apprentissage proposée par le mathématicien et pédagogue Caleb Gattegno (1911-1988), ouvre la voie à de possibles greffes épistémiques qui

15 http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2020/01/31012020Article637160527580313000.aspx

doteraient l'action professorale d'outils et de gestes pertinents dans le travail du spécifique didactique.

Références bibliographiques

Berque, A. (1987). Milieu et motivation paysagère. *L'espace géographique, (4),* 241-250
Berque, A. (1990). *Médiance*. Paris : Belin.
Berque, A. (2015). *Pouvons-nous dépasser l'espace foutoir (junkspace) de la basse modernité* ? École supérieure d'art et de design d'Orléans. Conférence, 7 janvier 2015.
Berque, A. (2018). *Glossaire de mésologie.* Bastia : Editions Eoliennes.
Collectif "Didactique pour enseigner" (2020). *Didactique pour enseigner.* Rennes: PUR
Freinet, É. (1967). La rénovation de l'enseignement. Gestes professionnels, postures d'étayage, postures d'apprentissage des élèves : un jeu conjoint. Communication présentée au colloque IFE, Lyon. Repéré à http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/IMG/pdf/bucheton_gestes_professionnels_postures_d_etayage_postures_d_apprentissage.ife_5fev_2016.pdf
Go, H.L. (2013). La question de la reconstruction chez Dewey (49-64). In : Go, H.L. (Éd.), *Dewey penseur de l'éducation,* Nancy : PUN-Éditions de l'Université de Lorraine.
Laplantine, F. (1996). *La description ethnographique.* Paris : Éditions Nathan.
Laplantine, F. (2005). *Le social et le sensible: introduction à une anthropologie modale.* Paris: Téraèdre.
Sensevy, G. (1998). *Les institutions didactiques. Étude et autonomie à l'école élémentaire*. Paris : PUF.
Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique.* Bruxelles : De Boeck.
Ryle, G. (2009). *Logic Lane. Collected Essays 1929-1968, volume 2*. Londres : Routledge,

Annexes

Annexe 1. Vers l'instance ingénieur : « offres et demandes de raisons » autour de la proportionnalité.

Courriel envoyé par M. Bouchet-Gimenez le 18 janvier 2020.

Cher Gérard, cher Serge,

mes meilleurs voeux pour cette nouvelle année.
Je poursuis toujours l'expérience du JdN avec l'idée de travailler cette fois-ci autour de cet énoncé relevé lors d'une conférence sur les ornithorynques: "Chaque jour, ce

mammifère, pesant 2kg, mange l'équivalent de 20 % de son poids". Mon interrogation générale: comment considérer ceci comme des représentations partagées par tous?
Puis: est-il pertinent de représenter ce que signifie cette écriture: "20%" puis de le comprendre en tant que "20% de 2kg".
Je me figure encore assez mal un temps d'enquête producteur de représentations solides autour de cet énoncé sans passer uniquement par une observation collective de l'explication du type: (on multiplie par 20 par 2 puis on divise par 100...). Pour certains enfants, cette écriture "20%" peut sembler trop abstraite même si, lors de certains moments de classe, comme une recherche sur la composition de l'air, nous avons utilisé ce type d'écriture.

Amitiés,

Thibaut.

Courriel de réponse envoyé par M. Sensevy le 18 janvier 2020.

Cher Thibaut,

Très bonne année 2020 !

Il me semble qu'une telle enquête suppose de travailler les pourcentages, et que travailler les pourcentages gagne beaucoup à les considérer comme des "tableaux de proportionnalité" dont l'un des nombres est 100.
Par exemple, partir de 50 pour 100, dire qu'on va étudier ce que représente 50% de quelque chose, et produire un tableau de ce genre,

50	X	Y	Z
100	30	70	60

Sur le tableau ci-dessus les élèves peuvent constater/éprouver les propriétés de linéarité (2 x le correspondant de 30 = le correspondant de 60 ; le correspondant de 30 + le correspondant de 70 = le correspondant de 100).
Les élèves travaillent donc à se donner à eux-mêmes, dans le journal du nombre, des "tableaux de 50 %", qu'ils transforment en phrases (du genre, 15 km représente 50% de 30 km, 35 litres représentent 50% de 70 litres). On voit ici qu'ils peuvent transformer ces tableaux en énoncés de problèmes, qu'ils peuvent s'échanger (une voiture a parcouru 50% de son trajet en parcourant 15km. Quel est le trajet total qu'elle doit parcourir ? Etc.)

Ceci est plutôt facile (le 50%), mais présente bien sûr l'inconvénient que les élèves vont penser "culturellement" en moitié.

Dans la deuxième étape, donc, on peut imaginer que la classe travaille de la même façon dans le journal sur un autre pourcentage, par exemple 40%, avant d'arriver aux 20% de l'ornithorynque. Chaque fois, on peut avoir une libre recherche des élèves, plus ou moins longues, qui puisse se transformer en énoncés de problèmes, en variant les situations et donc les grandeurs et leurs unités de mesure.

Ensuite, une troisième étape pourrait consister à enquêter dans le monde naturel et social pour identifier des pourcentages "édifiants", "surprenants", etc. et à leur donner une sens à la fois mathématique et naturel ou social, en travaillant par contrefactuels certaines fois, du genre,

"l'ornithorynque absorbe quotidiennement 20% de son poids : et l'espèce humaine ? Et d'autres espèces animales ? Et les espèces végétales ? Etc."

Autrement dit, la question des pourcentages doit constituer il me semble une occasion de travailler les situations de proportionnalité de multiples façons (sachant qu'on peut dire que deux *grandeurs* sont proportionnelles lorsque, si l'on multiplie/divise l'une par un nombre, l'autre se trouve multipliée/divisée par le même nombre), puis d'enquêter dans le monde naturel et social au moyen des pourcentages, ce qui est presque infailliblement passionnant.

Amitiés,

Gérard

Courriel de réponse envoyé par M. Sensevy le 18 janvier 2020, suite à de nouvelles réflexions de M. Bouchet-Gimenez (insérées dans ce courriel).

Cher Thibaut,

Quelques petits points ci-dessous.

Amitiés,

Gérard

C'est très clair, je continue de travailler tes propositions.
Nous avons enquêté de nombreuses fois sur des situations de proportionnalité représentées sous la forme d'un tableau. Par exemple, lors d'une sortie-enquête sur les traces de Napoléon Bonaparte à Valence- qui faisait suite à une conférence sur ce personnage historique -, nous avons établi un rapport entre deux grandeurs et leur unité de mesure (la distance (km) et la durée (h)). Pour faire 2.5 km sur le trajet aller, nous avons mis 1 h et sensiblement la même durée pour le retour. Considérant une allure constante, nous avons réfléchi sur d'autres distances (en lien avec les futures randonnées de notre classe verte) puis certains enfants ont signalé que cette situation était proportionnelle en représentant le tableau de proportionnalité et en appliquant la définition que tu as rappelée.
Oui, cela me paraît très bien.

Pour en revenir au pourcentage et au moment introductif, je crois qu'il peut être utile de laisser la porte ouverte à l'usage qui veut que 50% correspond à la moitié. Ceci a l'avantage de faciliter la pratique du "tableau de 50%" et de recourir, si besoin, à des représentations de la "moitié". Le langage mathématique approprié pour décrire le rapport entre ces deux grandeurs peut ensuite se transférer plus aisément sur d'autres "tableaux de .. %" et finalement celui de 20%. Qu'en dis-tu?
Oui, tout à fait d'accord. Le tout est de ne pas laisser les élèves "s'enfermer" dans la moitié, mais de leur permettre de s'appuyer sur cette idée pour mieux avancer dans les pourcentages.

Courriel de réponse envoyé par M. Bouchet-Gimenez le 6 février 2020.

Cher Gérard,

je te tiens informé de nos récentes enquêtes sur le JdN, avec le court récit d'une exemple "emblématique" de ce que je comprends par le "jeu de l'instant".
Ce lundi 03/02, j'ai choisi le contrefactuel suivant, puisé dans le monde naturel: "L'ours noir adulte pèse en moyenne 120 kg. Lorsqu'il entre en période d'hibernation, il peut perdre jusqu'à 40% de son poids. Combien perd-il de kg durant cette période?" Les enfants ont majoritairement utilisé le tableau de 40% et les propriétés de linéarité (ici, la division de 120 par 100 puis le retour à des propositions du type: si je multiplie un nombre par 1.2 une grandeur du tableau, je multiplie son correspondant par 1.2). De multiples tâtonnements ont été nécessaires pour certains, tandis que d'autres ont trouvé plus facilement le poids de 48 kg.
Un événement s'est produit, qui a relancé notre pratique du tableau de % et de la proportionnalité durant ce moment de JdN. Deux enfants d'une classe de cycle 2 de notre groupe scolaire ont demandé à la classe si des feutres usagers et des feuilles de brouillon étaient disponibles, afin de lancer un atelier dessin lors de la récréation. Nous leur avons indiqué que nous disposions de feuilles de brouillon en quantité mais que nous les utilisions fréquemment. L'occasion était belle de raccrocher cet événement au travail en cours. Je me suis adressé aux enfants en leur demandant quel pourcentage de feuilles souhaiteraient-ils donner aux plus jeunes? De manière quasi unanime, ils ont proposé 20 % du total! Comme nous ne savions pas le nombre exact de feuilles de brouillon à notre disposition, un enfant s'est chargé de les compter. Puis, le total acquis (129 feuilles), chacun a réalisé son tableau de 20% et a procédé de la même façon que pour le contrefactuel présenté ci-dessus. Nous avons réfléchi sur le résultat, le nombre décimal (25,8). Ce fut également l'occasion de reconnaître que le fait de donner 25 feuilles et 8 dixièmes de feuilles n'était pas très simple à réaliser. Nous avons donc décidé "d'arrondir" à 26 feuilles... Ce fut un moment assez dense, avec une gestion de l'hétérogénéité assez complexe (certains n'ont jamais rencontré les décimaux par exemple et il a fallu lire et offrir une compréhension de première main si j'ose dire). Mais je pense avoir respecté l'exigence de solidarité épistémique.

Amitiés,

Thibaut.

Courriel de réponse envoyé par M. Sensevy le 6 février 2020.

Cher Thibaut,

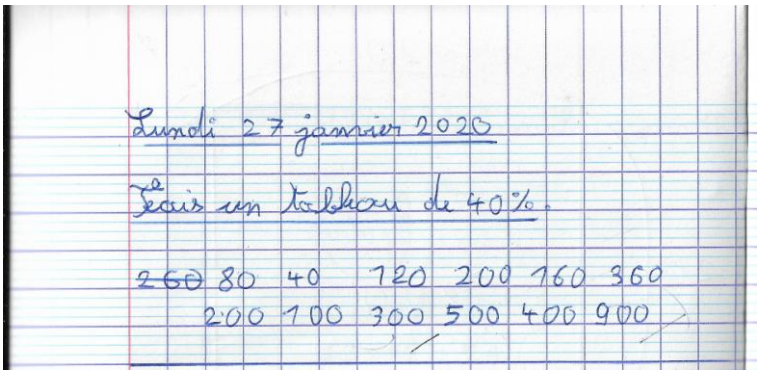
Merci pour ce bel exemple ! C’est vraiment important, il me semble, de faire des mathématiques un instrument de compréhension du réel, et d’action dans le réel ainsi compris !

Amitiés,
Gérard

Annexe 2. Exemples de productions sur la cahier du « journal du nombre ».

1/ L'ornithorynque absorbe quotidiennement l'équivalent de 20 % de son poids en nourriture (2kg). Quel est l'équivalent en kilogramme ?

A. Recherche à partir des tableaux de proportionnalité de 50 % et de 40 %.


Lundi 27 janvier 2020

Je fais un tableau de 40%.

~~260~~	80	40	120	200	160	360
200	100	300	500	400	900	

Evan,

B.

C.

Annexe 3. Pratique d'une greffe sur un montant de porte en menuiserie.

Vue d'ensemble de l'ouvrage. Un élément non vernis a été greffé sur la partie endommagée du montant et de la traverse basse.

Vue de la greffe. L’essence du bois, le sens du veinage et les caractéristiques de l’assemblage sont respectés.

Annexe 4. Commentaire audio de M. Tagnard, menuisier expérimenté (Crest, Drôme).

« Discuter des méthodes articulées au temps long » : *(é)valuer après coup* un parcours d'éducation artistique et culturelle, un « nouveau territoire » pour la TACD ?

Jean-Charles CHABANNE
ECP Éducation, Cultures, Politiques, Université Lyon 2
École Normale Supérieure de Lyon

Résumé : (700 signes max)
La communication étudie les difficultés théorique et méthodologiques que pose l'évaluation des traces des apprentissages qui seraient liés à la mise en place, dans un collège, de ce que les IO appellent les « parcours d'éducation artistique et culturelle » (PÉAC), sur toute la durée de la scolarité au collège, aux frontières entre éducation formelle et non formelle. Nous proposons de discuter de la possibilité d'*évaluer après* coup un tel dispositif didactique, alors même qu'il relève de ce que nous nommons un *deep and slow learning* évanouissant.

Abstract : (700 characters max.)
The article studies the theoretical and methodological difficulties of evaluating the traces of learning that would be linked to the implementation, in a secondary school, of what the official texts call the "pathways of artistic and cultural education" (PÉAC), over the entire duration of secondary schooling, at the boundary between formal and non-formal education. We propose to discuss the possibility of *a posteriori assessment* of such a didactic system, even if it is based on what we could call *deep and slow learning process* that is difficult to grasp.

Mots clés : (6 max) : Enseignement artistiques ; éducation artistique et culturelle ; didactique des dispositions ; deep and slow learning ; parcours éducatifs

Key-words : (6 max) : Arts education ; art education ; didactics of dispositions ; deep and slow learning ; educational pathways

***

Remarque préalable : le recueil de données concernant cette étude est en cours dans le dernier trimestre de l'année scolaire. Nous présentons ici son cadre théorique et sa méthodologie. Les premiers résultats seront présentés au colloque.

***

La présente proposition s'est développée en écho à ce passage du texte de cadrage qui propose

> *« de discuter des méthodes articulées au temps long, telles les méthodologies de type ethnographique ou le travail sur archives écrites ou orales […] nouveaux territoires méthodologiques de la TACD[…], en lien avec la question de la preuve. »*

Dans cette communication, je rendrai compte de réflexions issues de ma participation au

LéA *Graine de culture*, porté par le collège de Pagny-sur-Moselle, à mi-chemin entre Metz et Nancy, entre ville et campagne, dont le projet d'établissement donne une place centrale à ce que les textes officiels appellent un Parcours d'éducation artistique et culturelle (PÉAC) :

> *Le parcours d'éducation artistique et culturelle est l'ensemble des connaissances acquises par l'élève, des pratiques expérimentées et des rencontres faites dans les domaines des arts et du patrimoine, que ce soit dans le cadre des enseignements, de projets spécifiques, d'actions éducatives, dans une complémentarité entre les temps scolaire, périscolaire et extrascolaire. (Eduscol, 2020)*

Voilà leur questionnement dans sa forme initiale : « En quoi l'éducation artistique et culturelle, articulée au projet d'un établissement scolaire, contribue-t-elle à l'engagement citoyen de l'enfant et plus globalement au développement des compétences portées par l'école?

Mis en place depuis 2010, les LéA (lieux d'éducation associés à l'Ifé) sont des projets qui cherchent un équilibre entre la production de connaissances scientifiques, la conception et la diffusion de ressources ou dispositifs pour enseigner/éduquer, et enfin des effets sur le développement professionnel et le pouvoir d'agir de tous les acteurs (Réseau des LéA, 2010). Selon le sprincipes des recherches collaboratives, un LéA cherche à faire travailler ensemble, sans les confondre mais sans les hiérarchiser, des enseignants, des chercheurs, des personnels non enseignants, des personnels de direction et de pilotage dans la logique de la recherche collaborative (REF). L'équipe réunie à Pagny rassemble ainsi à l'initiative des enseignants la principale du collège, la CPE, plusieurs IPR dont la déléguée à l'action culturelle du rectorat (DAAC), des universitaires. L'activité est suivie par la CARDIE ; etc.

Évaluer un tel dispositif sur les quatre années du collège pose des problèmes complexes sur le plan théorique (de quels « apprentissages » est-il question ?) comme sur le plan méthodologique (que signifie ici « évaluer », et comment faire ?). Il m'a semblé qu'un tel objet de recherche pouvait avoir un lien avec les axes du colloque.

D'abord parce que l'ÉAC, telle qu'elle est définie par les textes officiels, s'inscrit dans le mouvement de « reconstruction de la forme scolaire » dont vous souhaitiez discuter, non sans lien avec d'autres évolutions curriculaires, entre autres celles des « éducations à » (Barthes et al., 2017), elles-mêmes inspirant d'autres types de « parcours éducatifs » (Eduscol [676], 2020). Comme elles, l'ÉAC se positionne, par le jeu des partenariats, à l'articulation des éducations formelles (scolaires) et non formelles voire informelles (socialisations familiales).

Il me semble que le domaine de l'ÉAC offre à la TACD un « territoire » qui n'est pas vraiment « nouveau » pour elle (plusieurs thèses y ont été consacrées) mais son positionnement sur les frontières pourrait interroger quelques-uns de ses concepts clefs : les

notions de contenu, de situation et d'action didactiques ; et sa méthodologie.

L'éducation à l'art et par les arts : un territoire « nouveau »?

Je vais employer par la suite des expressions différentes : tantôt ÉAC (*éducation* artistique et culturelle), tantôt EA (*enseignements* artistiques), tantôt EÉAC (*enseignements et éducation* artistiques et culturels), tantôt *Art/Arts education*, ou encore éducations *artistique*, *esthétique* ou *culturelle*. Chacune d'elle réfère à un objet différent, lié à une position d'acteurs dans le champ, en conflit relatif avec les autres. De même, le triplet *formel/non-formel/informel* mérite d'être dénaturalisé et questionné (Hart, 201 3 ; Colley et al., 2002), mais il nous sera utile au titre d'un balisage sommaire des territoires partiellement inexplorés par la didactique, ceux d'une **éducation aux arts et par les arts,** qui sera la désignation générique.

La littérature anglophone ne connait pratiquement pas l'usage de la formule à trois termes « *Art and cultural education* » (une seule occurrence : *Quality now! Arts and Cultural Education to the Next Level*, Ros et al., 2014). S'opposent la forme au singulier *Art education* et la forme au pluriel *Arts education*. La première semble plus utilisée dans les approches philosophiques ou politiques, dans un sens proche de notre ÉAC, ou « art » renvoie à un générique transdisciplinaire de grande extension. La seconde semble au contraire préférée par les acteurs soucieux de référer aux *arts* et aux *enseignements de chaque art* comme pratiques empiriques distinctes, plutôt méfiants à l'égard de *l'Art* comme concept englobant. La traduction la plus fidèle de *Arts education* serait ainsi « enseignements artistiques » au pluriel.

Il est possible de trouver la finalité de notre ÉAC officielle dans la compétence clef : *Cultural awareness and expression*, inscrite dans la *short list* des compétences-clefs des programmes-socles internationaux, comme les *Key Competences for Lifelong Learning* selon la Commission Européenne (European commission, 2018).

La Commission européenne inscrit *Art(s) education* dans son *European Agenda for Culture in a Globalizing World* sous l'égide du Directorat général *Education, Youth, Sport and Culture* (EC, 2007) (ÉACEA, 2009). L'UNESCO soutient un réseau actif de promotion (UNESCO, 2011) et a organisé deux *World Conferences on Arts Education* (mars 2006 et mai 2010).

Ces grands programmes semblent intégrer dans un même ensemble les initiatives prises dans les systèmes éducatifs et dans les institutions culturelles de type musée, qui, selon sa

définition internationale par l'International Council of Museums, inclut une mission d'éducation :

> *A museum is a non-profit, permanent institution in the service of society and its development, open to the public, which acquires, conserves, researches, communicates and exhibits the tangible and intangible heritage of humanity and its environment for the purposes of* ***education, study and enjoyment****. (ICOM, 2007)*

Dans les plans d'études nationaux, c'est plutôt l'expression au pluriel *Arts education* qui est d'usage, accompagnée d'une liste fermée de disciplines artistiques (*Music*, *Visual Arts*, *Drama*, *Dance*, surtout). Ce découpage se retrouve dans les programmes nationaux européens et français, et une première étrangeté est que la liste exclut les arts du langage, la littérature (Fraisse, 2008 ; Chabanne, 2017).

À intervalles réguliers, les *Arts education* sont soumis à de vastes études de leur impact éducatif, comme si ce domaine, à la légitimité scolaire moins assurée, devait rendre des comptes plus souvent qu'à son tour (Harland, 2000 ; Deasy, 2002 ; Bamford, 2006 ; Rouhète, 2008 ; Winner *et al.*, 2014 ; Bordeaux & Kerlan, 2016).

En France, l'ÉAC prend dès l'origine ses distances en regard des enseignements artistiques, avec lesquels elle entretient des relations conflictuelles, au point que les inspections générales des disciplines artistiques utilisent dans leurs documents d'accompagnement l'expression *Enseignements et éducation artistiques* [EEA] (Eduscol [570431], 2016), ou encore *Enseignements et éducation artistiques et culturels* [EÉAC, séminaire INSHEA 2018].

Ces variantes de dénomination signalent un conflit latent dans la maitrise de cet espace curriculaire, où le positionnement des *enseignements artistiques scolaires* ne va pas de soi.

Nous allons y revenir, car ce conflit a son importance dans la définition, et des *contenus « enseignés »*, et des *pratiques*, et des *acteurs* de l'ÉAC et des EA. En particulier, ce conflit de territoire recouvre une tension potentielle entre *didactique* et *éducatif*, qui rejoint directement la question de la *reconfiguration de la forme scolaire*.

En effet, ce qui est appelé en France *Éducation Artistique et Culturelle* est, depuis plus de 50 ans (MC, 2018), une politique conjointe du Ministère de l'Éducation nationale et du Ministère de la Culture. Des institutions communes sont mises en place : un Haut Conseil de l'ÉAC (HCÉAC, 2005, 2012) et tout récemment un Institut national supérieur de l'ÉAC (INSÉAC), ouvert à Guingamp en 2021 et rattaché au CNAM (CNAM-Bretagne, 2021).

Cette histoire curriculaire place l'ÉAC dans un champ concurrentiel aux acteurs multiples, à la charnière entre la forme scolaire et d'autres formes d'éducation, éventuellement

concurrentes : le Ministère de la culture avec les institutions et associations enjointes de devenir des partenaires du MEN dans des projets artistiques et culturels conjoints, comme par exemple la politique 100% ÉAC (Eduscol [1851], 2021). L'ÉAC, du côté du Ministère de l'éducation nationale, est inscrite dans le Code de l'éducation par la Loi du 8 juillet 2013, et elle est placée parmi les composantes de premier rang du *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* (MEN, 2015; Bordeaux, 2018a).

Ces jeux d'acteurs et ces tensions curriculaires ne sont pas sans évoquer les tensions soulevées par la mise en œuvre des autres parcours éducatifs comme l'éducation au développement durable ou l'éducation au patrimoine (Eduscol [676], 2020). Ce positionnement dans l'interdisciplinaire et dans l'intermétier est débattu, tant du côté des enseignements artistiques scolaires (Espinassy, 2016) que du côté des acteurs de l'action culturelle, aux yeux desquels le glissement de l'ÉAC vers le scolaire l'instrumentalise et la dénature (Kerlan, 2007, 2015 ; Carasso, 2016 ; Bordeaux, 2018).

> *"La confusion entre les mots est fréquente: "éducation" et "enseignement" artistiques sont souvent utilisés l'un pour l'autre dans les textes officiels et dans la recherche. L'éducation artistique s'est pourtant constituée, au départ, comme un modèle alternatif à la pédagogie traditionnelle fondée sur la transmission des savoirs, en introduisant dans l'espace scolaire et la pédagogie l'engagement du corps, la créativité des enfants et le partenariat avec des intervenants spécialisés" (Bordeaux, 2018: 35)*

Questions à propos de la notion de « contenu enseigné » : évaluation vs *valuation*

Un tel positionnement se traduit directement dans la difficulté de définir les « en-jeux » de cette éducation aux arts et par les arts. Tout simplement : *qu'est-ce qui s'apprend en ÉAC ?* Ou même plus : cette question, ainsi formulée, a-t-elle encore un sens si les « en-jeux » de l'ÉAC ne sont pas (seulement) des apprentissages au sens scolaire ? Cette difficulté est un problème *théorique* pour les sciences de l'éducation (artistique), mais aussi un problème *didactique* (comment « enseigner » cela ?), et un problème *technique*, que nous identifions précisément quand il s'agit de les *évaluer*. C'est la préoccupation initiale du LéA Pagny. Il est possible que cette triple difficulté, l'ÉAC la partage avec d'autres entreprises de reconstruction de la forme scolaire, comme par exemple les *éducations à*. Que peut en dire la TACD ?

Comme l'a rappelé le dernier séminaire d'actualité de l'ARCD (ARCD, 2021), *évaluer* est un geste professionnel central, alors même que le terme « évaluation » ne semble pas

inclus dans le glossaire didactique habituel. Peut-être pourrions-nous soutenir que l'un des signes d'un mouvement tectonique en didactique, lors de la transition entre paradigmes curriculaires, est la difficulté qui apparait au moment *d'évaluer* les contenus enseignés. C'est le cas par exemple avec l'approche par compétences ou la pédagogie de projet (REF).

Ainsi, le point de départ du LéA Pagny porte sur *l'évaluation* : « En quoi l'éducation artistique et culturelle, articulée au projet d'un établissement scolaire, contribue-t-elle à l'engagement citoyen de l'enfant et plus globalement au développement des compétences portées par l'école? ».

> *Voilà comment l'équipe formule à ce stade ses hypothèses: 1) « La spécificité des projets ÉAC dans le cadre du LéA "Graine de culture" développe le jugement et le discernement chez l'élève » ; 2) « Apprentissage et citoyenneté sont indissociables (interdépendants et interagissants) dans les projet ÉAC pour développer l'esprit critique » ; 3) « L'ÉAC permet à l'élève d'identifier et d'exprimer ce qu'il ressent et d'accueillir la sensibilité des autres » ; 4) « L'engagement des élèves et des adultes dans l'ÉAC favorise l'action personnelle et collective, la prise de responsabilité et d'initiative de tous » (LéA Graine de Culture, 2018).*

Il faut noter que ces dimensions potentielles sont proches de celles qui sont identifiées par la recherche. Dans une méta-analyse récente, Winner *et al.* concluent que les études sur les effets de l'ÉAC portent sur trois sous-ensembles:

> *[A] compétences techniques (connaissances thématiques et procédurales) [pour l'essentiel, les connaissances et les savoir-faire visés par les enseignements scolaires et évalués par les « examens scolaires et autres tests »] ;*
>
> *[B] compétences liées à la réflexion et à la créativité (questionnement des idées, identification des problèmes, conscience des limites de la connaissance, capacité à établir des liens, imagination) ;*
>
> *[C] compétences comportementales et sociales (persévérance, confiance en soi, collaboration, communication) » (Winner et al. : 281).*

Si on rapporte cette définition aux questions initiales de l'équipe de Pagny, on les retrouve distribuées dans les sous-ensembles B (*jugement et discernement ; esprit critique*) et C (*citoyenneté, engagement, action collective, prise de responsabilités et initiative*).

Une première remarque est à faire immédiatement : il est paradoxal que des enseignants fortement engagés dans un projet faisant explicitement référence à une *éducation aux arts et par les arts* ne semblent pas mettre au premier rang la dimension *proprement artistique* des activités et des acquisitions. Tout au plus, dans l'hypothèse 3 (*identifier et exprimer ce qu[e l'élève] ressent et accueillir la* ***sensibilité*** *des autres*) apparait « **le sensible** » qui pourrait s'inscrire au cœur de la matrice disciplinaire des EÉAC : « *Les enseignements et l'éducation artistiques. Une éducation de la sensibilité par la sensibilité* » (Eduscol [570431], 2016).

Nous ne nous interrogerons pas ici sur la pertinence de telles finalités qui apparaissent

dans les préambules de nos programmes socles. À supposer qu'elles soient pertinentes, comment « évaluer » qu'elles ont été atteintes ? Il est frappant que de tels objectifs d'apprentissage (*sensibilité, créativité, jugement et discernement, esprit critique*, ou encore : *engagement, initiative, citoyenneté*) apparaissent comme particulièrement labiles et évanouissants.

Pour marquer ce caractère problématique, pour ne pas les prédéfinir, je les appelle des ***en-jeux***. Le terme pour moi fait le lien avec un concept central pour la TACD, la notion pluridimensionnelle de *jeu didactique* (Sensevy, 2012), où elle désigne ce que planifie, dévolue, régule et « évalue » (institutionnalise) l'action didactique saisie à une échelle opératoire fine. Il me semble que le défi est de faire le lien entre ces *en-jeux à long terme et à grande échelle* avec les « contenus d'apprentissage » plus familiers de la didactique, et sans doute plus resserrés. Ce type « d'apprentissage » à long terme et à grande échelle, qu'on pourrait appeler avec *cum grano salis* le ***deep and slow learning***, peut-il être abordé par un modèle conçu pour saisir l'action didactique à échelle fine ?

Comment par exemple est-il possible qu'une activité précise, dans un espace réel, dans une durée nécessairement limitée, puisse faire apprendre aux élèves la « citoyenneté », la « créativité », ou la « sensibilité » ? Très directement, ce qui est interrogé ici, c'est la capacité de l'action enseignante d'agir non seulement sur des performances à court ou moyen terme qui peuvent être reportées à des observables (mesurés par exemple par le résultat d'un test de performance, par les notes dans chaque discipline, ou les résultats au brevet), mais aussi sur des « choses » dont l'appréhension concrète pose problème et qui semblent ne pas pouvoir être produites autrement que dans des dispositifs didactiques complexes et de longue durée. Ce que sont précisément les « parcours éducatifs» comme celui porté par le collège de Pagny.

On pourrait répondre d'emblée que de tels objets aussi vagues et mal déterminés ne concernent pas les didactiques. Dans un article de 2014, Reuter nous avertissait que

> *« le didacticien n'est pas le spécialiste de* tous *les contenus, en* tous *lieux sociaux ; il ne peut l'être, s'il veut posséder une certaine maitrise de ceux qu'il tente d'appréhender » (Reuter, 2014 : §8).*

et nous rappelait le lien selon lui structurel entre didactiques et disciplines, donc entre didactique et forme scolaire :

> *« Je ne vois pas comment on pourrait analyser les contenus sans prendre en compte leur modalités organisationnelles et notamment la modalité disciplinaire prégnante à l'école, envisagée comme forme scolaire […]. C'est d'ailleurs cette modalité disciplinaire qui les fait exister en tant que contenus d'enseignement et d'apprentissages dans la mesure où - et sur*

> *ce point je suis tout à fait en accord avec Chervel (1988, p. 90) - la visée fondamentale des disciplines est de ''fabriquer de l'''enseignable'' » (Reuter, 2014 : §7).*

Or, les en-jeux que se donne l'ÉAC semble justement vouloir échapper à cette définition par la seule forme scolaire, qui ne concernerait que des contenus propres aux enseignements artistiques tels qu'enseignés et évalués à l'école par l'école. D'ores et déjà, de tels contenus *scolaires* sont déjà définis très en détail dans les textes officiels, appuyés sur des références scientifiques produites par les didactiques des disciplines artistiques pour lesquelles le chantier est ancien (Gaillot, 1997 ; Félix, 2011 ; Terrien, 2017 ; Messina, 2017 ; Bourg, 2021 ; Eduscol 143 et 349).

Pourtant, dans le même article de 2014, Reuter semblait ouvrir largement la notion de « contenu » pour y faire entrer bien plus que les seuls savoirs et savoir-faire enseignés et évalués par l'école :

> *« J'emploie à dessein le terme de « contenus », dans la mesure où il me parait difficile de parler d'objets d'enseignement et/ou d'apprentissages sans reconnaitre leur diversité […] : savoirs, savoir-faire, rapports à, valeurs, manières de penser, de discourir, d'agir… » (Reuter 2014, §6)*

Les points de suspension laissent ouverte la définition en extension, qui pourrait donc très bien inclure nos « en-jeux ». Mais ceci ne règle pas le problème : est-il possible d'exercer une action didactique pour « enseigner » des « choses » qui ne sont pas des « contenus » depuis longtemps inscrits dans la forme scolaire, *disciplinarisés* (Hofstetter & Schneuwly, 2014).

Par exemple, si nous reprenons les hypothèses des enseignants de Pagny, nous pouvons faire le commentaire suivant : le « jugement » et le « discernement » des élèves, leur « esprit critique » apparaissent comme des compétences non rattachées à des espaces disciplinaires précis. Ils sont pourtant évalués explicitement dans certains genres scolaires bien connus, comme l'essai, la dissertation, le grand oral, le commentaire de textes en français, en histoire ou en philosophie. *Evalués*, oui, mais sont-ils *enseignés* formellement ?

Ces contenus sont inscrits dans la matrice disciplinaire des EÉAC dont le troisième « champ d'action » pourrait leur être assimilé. Rappelons ce modèle trimensionnel repris de travaux théoriques (Ruby 2006 ; Bordeaux, 2018a ; Carasso, 2016), au cœur de la définition institutionnelle du PÉAC :

> *Le parcours d'éducation artistique et culturelle […] se fonde sur trois champs d'action indissociables qui constituent ses trois piliers : des rencontres avec des artistes et des œuvres, des pratiques individuelles et collectives dans différents domaines artistiques, et des connaissances qui permettent l'acquisition de repères culturels ainsi que le développement de la faculté de juger et de l'esprit critique. (Arrêté du 1er juillet 2015)*

M.-C. Bordeaux déplie l'en-jeu de ce troisième « pilier » de l'ÉAC :

> *Le troisième pôle a longtemps été moins bien identifié. Il est relatif à la culture d'un art, à la réflexivité, à la distance critique, à l'expression des points de vue* ***[Ce sont les en-jeux du LéA Pagny]****. Plutôt que « réfléchir » ou « comprendre », qui désignent des activités intellectuelles, nous préférons nommer « interpréter » ce troisième pôle, afin de bien marquer le fait qu'il s'agit d'une opération culturelle, au sens où l'entendait Michel de Certeau (1993), c'est-à-dire d'une production culturelle particulière, distincte de la réception et de la production artistique, mais intrinsèquement liée à elles. Cette production s'appuie sur la capacité de chaque individu à faire acte de culture dans sa relation à l'art et à l'autre, et à faire lui-même le lien avec d'autres expériences culturelles. (Bordeaux, 2018b: 38-39)*

Vers une didactique dispositionnelle ?

Il est aussi possible d'identifier dans ces « en-jeux » relevant du *deep and slow learning* ce que la sociologie appelle des ***dispositions***, produites par les processus longs, lents et profonds qu'elle appelle des ***socialisations***. Les points de contact entre didactique et sociologie sont actifs (Revue française de pédagogie 168, 2014; Souto Lopez & Dehantschutter, 2020), depuis l'emprunt séminal du concept de *transposition didactique* que Chevallard (1985) fait à Verret (1975). Les chantiers communs se poursuivent aujourd'hui, par exemple autour des notions de *malentendu* et de *registre* (Rayou, 2020), des travaux de Dominique Bucheton cherchant à identifier des *postures* (Bucheton & Soulé, 2009) ; ou encore autour de questions vives comme les *inégalités de genre* (ARGEF, 2012).

On peut interpréter ces échanges entre sciences sociales et sciences de l'apprendre comme une tentative pour faire converger deux échelles : les sciences sociales, depuis Durkheim et Bernstein, abordant l'école à l'échelle macro des collectifs et des institutions, les didactiques abordant l'école (originellement) à l'échelle micro de la situation et de l'action. Ces convergences ne vont pas de soi, mais me paraissent un des chantiers stimulants du temps présent. Pour formuler les choses abruptement, je poserai ainsi la question : peut-on concevoir une **didactique des dispositions**, une didactique des profondeurs et de la longue durée, une didactique du ***deep and slow learning*** ? Est-ce là un nouveau territoire pour la TACD et les autres courants de la didactique ? Il me semble que cela fait écho à la position épistémologique particulière du champ, lui aussi situé sur une zone de convection propices aux accidents telluriques : au point de contact et de friction des sciences de la connaissance et des sciences des solutions, ou peut-être plus justement, si j'en crois les avertissements d'André Tricot (2017), entre techniques contrôlées de production des connaissances et *arts* de la délibération, de la décision et de l'action.

J'utilise ici à dessein le mot « art », pour son histoire étymologique (*artis/tekhnè*), son

sémantisme articulant l'art au sens de technique, de savoir pratique (la praxéologie de Chevallard, mais aussi *eustochia,phonesis,kairos,mètis*…, l'art de faire de l'artisan, de l'opérateur, de l'ingénieur, de l'enseignant, de l'éducateur, du tacticien, du demi d'ouverture…), et l'art au sens contemporain de pratique explorant pour elles-mêmes et sans visée fonctionnelle immédiate les singularités et les accidents. Qu'on y prenne garde : ce qui me parait intéressant ici ce n'est pas une opposition binaire entre la Science et l'Art, entre les sciences et les arts, mais leur zone d'indistinction, de confusion, de co-llaboration et de co-opération, tantôt irénique, le plus souvent conflictuelle, tendue. Car du côté des arts de faire, comme par exemple enseigner/éduquer, il n'est pas interdit de penser méthodiquement et de manière critique, d'emprunter aux sciences exactes et expérimentales leurs appareils et leurs normes. Et du côté des sciences, et en particulier des sciences vives, en train de se faire, il n'est pas interdit d'emprunter aux *arts pour l'Art* leur liberté, leur inventivité, leur irrespect productif (cf. la recherche-création, Dayre & Gauthier, 2020).

Nous nous trouvions dans les EÉAC dans un espace de prescriptions qui définit comme objectifs d'apprentissage des compétences qui dans les taxonomies classiques (Krathwohl et al., 1976a) se situent dans la catégorie la plus problématique et marginale, celle des ***tiers savoirs*** : « attitudes, savoir être, « rapports à, valeurs, manières de penser, de discourir, d'agir », qui ne sont peut-être pas autre chose que les *dispositions* de la sociologie.

Le problème n'est pas tellement la définition de tels objectifs d'apprentissage *deep and slow*, mais leur implémentation dans des dispositifs opérationnels, ce qui est le souci, me semble-t-il, des didactiques. C'est ici que la métaphore des « contenus » trouve sa limite, car elle laisse encore présupposer que c'est l'action didactique *met au travail des contenus transposés*, alors même que certains « en-jeux » semblent concerner non des instruments que les apprenants doivent approprier (selon le modèle vygostkien), mais des transformations, des *déplacements* du sujet, ou peut-être encore, selon d'autres cadres de pensée, le développement de son pouvoir d'agir (capacitation, *empowerment*), qui est manifesté par des compétences comme *creativity* et *critical thinking*. (ceci est fort discutable… donc discutons)

La question ici posée n'est pas moins que celle-ci : en quoi certaines dispositions, incorporées par des processus non intentionnels, produits au hasard des interactions sociales, pourraient être *mis en forme* intentionnellement, dans ce qui ne serait pas autre chose qu'un dispositif didactique (comme un PEAC) :

> *"Le didactique est cette dimension du réel social qui est coextensive à la présence d'une intention, portée par une personne ou, plus généralement, par une institution, de faire*

> *quelque chose pour que quelqu'un, personne ou institution, « apprenne » quelque chose" (Chevallard, 2010: §9)*

Ces dispositifs pourraient-ils alors relever d'une description en termes de situation, de couplage contrat-milieu, de mésogenèse, de topogenèse, de définition, dévolution, régulation d'un jeu didactique, et au final donc d'évaluation-institutionnalisation, etc. ??

Dans cette perspective, on pourrait mettre à la discussion l'hypothèse que ces fameux parcours éducatifs relèvent justement de cette didactique des tiers savoirs, attitudes, « rapports à, valeurs, manières de penser, de discourir, d'agir » ; d'une didactique de la disposition, du *deep and slow learning*. Comme les socialisations primaires, informelles, les parcours organiseraient une *série d'événements* remarquables et de pratiques spécifiques à visée éducative sur le long terme de l'enfance et de l'adolescence.

La question qui se pose maintenant : ces dispositifs qui relèvent d'une toute autre échelle de complexité que la séance et la séquence sont-ils accessibles à une enquête qui permettrait de les décrire, de les comprendre, de les « valuer », et peut-être de les comparer ?

Une évaluation impossible : changer d'échelle ; un défi pour les didactiques ?

Comment évaluer les effets d'un dispositif de long cours comme celui du parcours ÉAC du collège de Pagny ? On peut commencer par lister les osbtacles.

Première difficulté : on se situe dans *l'après coup*. Les élèves ont déjà vécu les événements dont nous voudrions mesurer les effets, puisque le projet est déjà engagé. Impossible de mettre en place ni des pré- et post-tests, ni des comparaisons intergroupes, ni des ingénieries, etc.

Deuxième difficulté, il ne s'agit pas d'évaluer un outil précis, une activité standardisée, une tâche reproductible. Même si on peut imaginer que les enseignements artistiques suivent des protocoles relativement routinisés, il en est tout autrement des ateliers, de la journée des arts, et bien entendu des activités péri- et hors scolaire. Ce qui est à étudier n'est ni une activité isolable, ni même une séquence didactique qu'on pourrait caractériser par exemple par un synopsis (Schneuwly et al., 2006), mais c'est précisément un **parcours**. Ce qui signifie : des activités de *formes* pédagogiques-didactiques *différentes* (cours, ateliers, spectacles, expositions…) ; assurés par des acteurs *différents* (enseignants, intervenants, animateurs…) ou changeant de rôle (enseignants animant des ateliers hors classe…) ; dans des lieux *différents* (des classes, mais de plusieurs disciplines ; les couloirs et les préaux du

collège ; des salles ad hoc ou réutilisées comme le réfectoire ; les lieux associatifs du périscolaire…) ; dans des temporalités *différentes* (cours inscrits à l'EDT, ateliers récurrents, opérations journées, temps de pratique personnelle…).

Un des premiers chantiers d'ailleurs proposé au LéA, c'est tout simplement une **description à peu près exhaustive** de ce dispositif, de ces acteurs, de ces espaces et de leur *forme*. La tâche est difficile, et elle révèle justement ce qui fait la spécificité du dispositif « parcours » tel qu'il a été prescrit et tel qu'il est réalisé, à savoir le tissage, l'entremêlement, l'entrelacement (Tim Ingold dirait non le *network*, mais le *meshwork*) du formel (cours scolaire « classique »), du non formel (hors scolaire) et de l'informel (le personnel et le familial), sans compter que ces catégories n'épuisent pas la description, car où positionner des activités d'entre-deux, comme par exemple les ateliers dans l'espace du collège mais hors emploi du temps scolaire ?

Troisième difficulté : Comme nous l'avons dit, le dispositif s'appelle « un parcours » au singulier, mais les élèves y effectuent en réalité « des parcours » au pluriel. Le dispositif n'est pas uniforme, il ne s'agit pas d'enseigner la même chose de la même manière à tous au même rythme. C'est peut-être ici que se « déconstruit » (??) la forme scolaire, qu'on peut schématiquement caractériser comme l'ordonnancement du temps, du lieu, de l'activité, et au final de l'évaluation (Vincent et al., 2012). Comment formaliser ou modéliser un dispositif aussi ouvert délibérément à l'aléatoire ? Se brouille ici une notion centrale pour la didactique « canal historique », à savoir celle de *situation* comme unité temps-contrat-milieu.

Ainsi, le *parcours* d'ÉAC mis en place à Pagny illustre assez bien la complexité de ce type de dispositif qui est supposé produire des effets par des formats d'intervention multiples, sur la durée longue de la scolarité obligatoire, avec des intervenants qui ne sont pas seulement les enseignants. A défaut de pouvoir mettre en place des RCTs, de faire un série d'études de cas comparables et cumulables, comment a minima *chercher les traces des effets d'une action didactique/éducative aussi diffuse* ? Est-il définitivement impossible de répondre de manière un peu méthodique à la demande formulée par l'équipe de Pagny ?

Evaluer, ou *valuer ?*

Peut-être est-ce le moment d'interroger le sens même qu'on peut donner à « évaluation ». Il est clair que dans le cas du LéA Pagny, l'évaluation par comparaison contrôlée des performances des élèves, et leur corrélation avec les pratiques enseignantes, pour mesurer une

efficacité relative, n'est pas pertinente, dès lors que le dispositif ne prétend pas produire des effets par un lien mécanique entre une action standardisable et des résultats mesurables objectivement. Il ne s'agit pas d'évaluer des « acquisitions » qui auraient été « enseignées », mais un déplacement, un mouvement : **un parcours**, justement.

Fondamentalement, la demande de Pagny est celle de professionnels qui veulent savoir s'ils font bien leur métier, et donc s'interrogent sur la « valeur » de ce qui est proposé aux élèves et de ce qui produit : « que *vaut* l'action didactique engagée dans le PÉAC au collège de Pagny? ». Ou encore : « Est-ce que ce que nous faisons ***a du sens***, en lien avec ce que met en jeu spécifiquement l'ÉAC ? ». Il s'agit de savoir si l'on y fait du *bon travail*. Il ne s'agit pas d'évaluer pour faire preuve de bonnes pratiques qu'il suffira ensuite de disséminer. On pourrait ici invoquer Dewey, qui propose de faire la différence entre évaluer-mesurer, et évaluer-mettre en valeur, donner de la valeur, évaluation-*assessement* vs évaluation-***valuation*** (Garcia, 1993).

Cela n'exclut pas de rapporter cette *valuation* à la prescription qui définit les attendus de l'ÉAC. Mais cela impose de revenir à une interrogation de fond sur la finalité *anthropologique* d'une éducation aux arts et par les arts (dans le sens d'une « conception anthropologique du didactique »). Or, un parallèle peut être fait avec la nature même de ce qui est, justement « en-jeu » dans une initiation aux pratiques *de l'art comme art* (et non comme moyen d'enseigner autre chose, Winner et al. 2014). Dans les mondes de l'art, s'il existe bien un débat permanent (et souvent tendu !) sur la « valeur » des œuvres et des pratiques, s'il existe une économie marchande de l'art où les prix montent et descendent, cela n'a pas de sens de comparer « l'articité » des œuvres. Si la question de la valeur est nodale pour les sciences de l'art (Heinich et al., 2014), on est dans l'évaluation de la *qualité d'une singularité*. Il s'agit de restituer des singularités, des événements qui peuvent être mis en regard, mais qui sont au sens propre incommensurables. Dans les mondes de l'art, la comparaison en termes de différence de performance entre deux artistes n'a pas de sens, pas plus qu'il n'est pertinent de se demander si la sculpture d'Henry Moore représente un « progrès » par rapport à celles de Michel-Ange ou de Praxitèle. La question n'est pas la comparaison des valeurs *relatives* entre deux œuvres (*comparative assessment*), mais la compréhension de ce qui fait la valeur intrinsèque de chacune d'elle, y compris quand il s'agit de déconstruire les mécanismes de production de ce qui fait valeur (ce à quoi s'attache une socio-histoire des arts, Heinich & Le Quéau, 2007).

Ceci pourrait bien constituer un des déplacements de la « forme scolaire » qu'impose

l'éducation aux arts et par les arts, comparer les performances des élèves, comparer ce qu'ils connaissent et ce qu'ils savent faire, n'a pas véritablement de sens en EAC, à moins justement de confondre *art* et *technique* (voir les travaux d'Alain Kerlan ; Kerlan et Langar, 2015). Mais le problème est peut-être plus ardu : comment alors savoir si ce qui se passe est *intéressant* – parce qu'on a besoin de le savoir pour faire du bon travail.

Bien sûr, on peut comparer la différence de maitrise technique de l'instrument entre deux élèves musiciens, ou la différence de maitrise technique dans une tâche de dessin. Mais cela a-t-il vraiment un sens dans la perspective d'une initiation aux pratiques de l'art ? Un récit, rédigé par un élève qui maitrise mal les normes de l'orthographe, de la syntaxe et même du lexique, pourra être considéré comme plus « intéressant », sur le plan esthétique ou créatif, qu'un texte parfaitement normé. Cela n'a aucun sens de comparer le travail plastique très malhabile d'un élève de trois ans avec celui d'un expert, ni même d'un élève de collège, ni même de son voisin de classe, pas plus que n'a de sens de considérer, comme les critiques du XIXe siècle, que les Impressionnistes ne savent pas peindre « comme il faut », ou que Céline abuse décidément de la ponctuation.

Par contre, il importe professionnellement que le travail de l'élève soit *intéressant*. La *valuation* dans les EÉAC reste un geste professionnel fondamental, comme elle reste un geste professionnel fondamental dans les mondes de l'art. Car à tout moment, l'artiste, le critique ou le *connaisseur* doivent faire des choix, donc donner une valeur différentielle à tel objet, à telle manière de faire, à telle suite à donner à un moment de la production. De même, le professeur des disciplines artistiques doit étayer cette capacité à faire des choix dans l'action, certains choix ayant, dans le contexte précis d'un travail créatif ou d'un jugement critique, *plus de valeur qu'un autre*. Il ne s'agit donc pas d'évaluer en rapport à une norme extérieure, mais de donner de la valeur, de *valuer*, en regard d'un déplacement qui reste toujours singulier et situé. C'est ici que la pratique didactique se règle sur la pratique sociale de référence, une anthropologie de l'art : c'est ce que « l'art fait à l'école » (Kerlan & Langar, 2015), dans les deux sens de l'expression.

Comment enquêter *après coup* ?

Comment enquêter sur l'après coup d'un dispositif didactique complexe et faiblement formel ? Nous présentons maintenant le protocole proposé à Pagny, et à la discussion. Il emprunte sa méthode à un paradigme de *l'indice* et non de la *preuve* (Ginzburg, 1980),

puisque nous sommes à la recherche de *traces* laissées par le parcours ÉAC : traces d'effets transformateurs, mais aussi traces *d'articité* des événements qui auraient pu produire ces transformations, traces de l'impact de tel ou telle forme d'action ***didactique*** (au sens où elle peut être saisie à une échelle aussi fine que possible d'intervention, et pas au niveau de généralités généreuses). À la manière de la génétique textuelle ou de la poïétique, nous nous proposons de remonter la chronologie des parcours d'ÉAC non pas pour chercher des liens de cause à effet reproductibles mais pour *comprendre* leur déroulement, y compris les ruptures de continuité, les incidents critiques, les imprévus qui sont venu rompre les déterminations – qui ont produit un effet éducatif. Il est postulé que les effets socialisateurs de l'ÉAC pourraient relever d'une didactique de l'expérience-événement (Erlebnis), lisible dans les traces de l'événement.

La démarche se réfère à **l'analyse didactique ascendante après coup** de Mercier:

> *« Nous avons ici besoin d'une analyse qui se conduise après coup, à partir des objets présents dans le système observé, à la recherche de leur genèse. Cette analyse-là n'est a priori que parce qu'elle fonde par principe l'interprétation des traces recueillies par le dispositif d'observation qui témoignent du rapport aux objets de savoir ainsi identifiés. C'est à proprement parler une analyse ascendante de la transposition. […] Cette analyse est produite après coup (Mercier 1995) et peut être reprise comme analyse de la transposition parce qu'elle est à l'origine de toute enquête sur les savoirs enseignés, et appris. […]Les techniques de cette analyse sont au centre des questions méthodologiques dans l'observation didactique naturaliste in situ » (Mercier, 2008 : §22)*

Le second postulat méthodologique est que nous considérons que les sources d'information sont les principaux intéressés eux-mêmes, et en particulier les enseignants, qui à défaut de « mesurer » des effets et d'objectiver des relations causales sont contraints, par nécessité professionnelle, d'être attentifs à tous les *indices* que leur renvoient les élèves, d'une manière beaucoup plus nuancée et précise, bien qu'informelle et même pré-attentionnelle, que des indicateurs « objectifs » comme les notes ou « le taux de décrochage ou l'absentéisme » (Winner et al., 2014 : 286) ou des indicateurs testables. Nous enquêtons donc non sur une objectivité (qui peut être construite autrement, mais c'est une autre histoire), mais sur les signes tels qu'interprétés par les acteurs, qui règlent leur action sur des *valuations* faites en continu, souvent implicites, parfois négociées. On fait l'hypothèse méthodologique que nous pouvons accéder à traces du cours d'action qui font saillie, car les acteurs ***ont déjà commencé à répondre aux questions qu'ils se sont posées*** – parce qu'ils ne pouvaient pas faire autrement.

Mettre à jour ces processus pourrait être un des apports du LéA, éclairant les savoir-faire professionnels. Cette manière de faire s'inscrit dans un paradigme herméneutique, peut-être

celui des sciences de la culture (cette proposition est ouverte à la discussion) :

> *" Quand bien même [les savoir-faire] - par exemple l'art de jouer d'un instrument de musique, de cuisiner ou de faire un service au tennis, tout aussi bien que la rhétorique ou la psychanalyse - ne se fondent pas sur des savoirs positifs, leurs résultats peuvent être appréciés, pour une part, comme ceux de savoirs positifs : ces savoir-faire, en ce qu'ils sont stricto sensu des savoir-faire, peuvent être considérés comme falsifiables (réfutables par les résultats qu'ils ne produiraient pas). Comme les savoirs positifs, ils sont transmissibles - même si cette transmission, n'étant pas littéralisée, ne s'opère pas de la même manière que dans le cas des savoirs positifs. Il est, dès lors, licite de parler d'épistémologie d'un savoir faire ". (Rastier, dans Rastier & Bouquet, 2002 : 12)*

(Cf. Éducation & Didactique, dossier « Pratiques et preuves », 2017)

Voici ce qui a été demandé aux enseignants :

1) Produire collectivement une chronologie et une cartographie du PÉAC sur les années observées. En soi, cette description factuelle est un premier résultat de recherche en soi, permettant au collectif se s'approprier leur propre action, mais de faire émerger *collaborativement* les *éléments de l'action didactique intentionnelle mais diffuse* que constitue le parcours. En particulier l'identification des prises de décisions, individuelles et collectives, sont un second résultat, car ces décisions dont parmi les objets de l'enquête. Pourquoi et comment les acteurs ont-ils développé tel élément du projet ? Qu'en attendaient-ils ? Qu'ont-ils observé ? Etc.

2) Produire des portraits d'élèves, suivant la recommandation de Winner et al. de « mener des études longitudinales suivant le parcours de chacun des sujets (ceux qui pratiquent une discipline artistique et ceux qui n'en pratiquent pas) sur une longue période », en « comparant *l'évolution des compétences* plutôt que leur *niveau à un instant t* » (2014 : 289).

3) Produire des *récits de moments critiques*, soit de saynètes, d'incidents, de courtes anecdotes, restituées aussi factuellement que possible, qui apparaissent comme des moments révélateurs de changement pour les élèves, ou plus largement comme des moments « intéressants ». C'est cet « intérêt », même s'il est au départ très vague et fuyant, qui fait de ces moments intuitivement saillants un matériau pour l'analyse. On fait l'hypothèse que les acteurs ont développé, au fil du temps, une expertise réelle dans l'observation des élèves et l'évaluation de ce qui marche ou pas dans le projet. Sinon quelle serait l'alternative ? Il faudrait disposer (dans la méthodologie ethnographique) d'une équipe d'observateurs qui pourraient rester sur le terrain aussi longtemps qu'eux, et il faudrait du temps pour construire une sorte de « regard objectif », outillé par des tests, lesquels d'ailleurs devraient avoir été construits et étalonnés à partir de ces observations.

Ces observations pourront être croisées avec d'autres données secondes provenant de

l'analyse collective d'autres données primaires, que voici :

4) Le LéA a proposé aux élèves de produire des *vidéomatons* : seuls face caméra, ils enregistrent à leur initiative des autoportraits ou des récits. C'est un matériau original, mais brut, qui lui-même ne prendra sens que dans une analyse collective et en le croisant avec les autres.

5. Les productions des élèves. Toutes les grandes études sur l'impact éducatif de l'ÉAC (Winner et al., 2014 ; Bordeaux et Kerlan, 2019) se concluent sur cet étonnement : la dernière des choses qui est évaluée dans ces programmes est précisément la *pratique artistique* ou l'*activité artistique* des élèves en tant que spécifique d'une d'*éducation aux arts et par les arts* proprement dite. Or, les œuvres (d'art), quelle que soit leur « qualité », sont bien les traces que nous cherchons, les indices archéologiques de notre enquête sur des apprentissages spécifiques. Bien sûr, elles posent les mêmes problèmes interprétatifs que les œuvres des artistes, même s'il ne s'agit pas de les soumettre aux sciences de l'art, mais elles peuvent donner accès aux aspects saillants du cours d'action, en s'inspirant de la méthode que Theureau appelle « remise en situation par les traces matérielles » (2010), demandant aux élèves comme on acteurs qui ont été observateurs de leur production (là encore, enseignants, animateurs d'ateliers…) de les commenter, sous la forme d'un « entretien d'explicitation » étroitement appuyé sur leur production. On fait l'hypothèse que les discours recueillis à propos de ces productions pourraient donner accès aux liens entre le projet et ses effets, sur lesquels nous enquêtons. Dans le même esprit indiciaire, on peut aussi utiliser le matériau constitué par les carnets de que les élèves ont produits tout au long de leur parcours au collège.

6) Enfin, d'autres observateurs-participants peuvent contribuer à la production de données à croiser avec les précédentes, la limite étant le temps et les bras disponibles. Peuvent être sollicités, par des entretiens, des écrits : - les personnels d'éducation et d'entretien ; la direction et l'administration du collège; enfin, les « visiteurs » de l'établissement, observateurs parfois participants aux événements dont nous voulons à la fois faire la description et valuer les effets : inspecteurs, parents, étudiants et stagiaires de passage – qui sont en mesure d'apporter les éléments d'une démarche comparative.

Le choix est donc assumé de se placer dans le cadre d'une recherche participative collaborative: les acteurs sont enquêteurs et chercheurs, à leur place propre, à deux niveaux : celui de la collecte et de la production des données, et celui de leur interprétation collective. Ce choix repose sur le postulat que les acteurs impliqués dans le parcours en sont les experts pratiques. Il est possible dans un protocole plus complet de confronter cette expertise à

d'autres types de données – si nous en avions les moyens –, mais ce qu'apporte l'enquête indiciaire, une *ethnologie après coup*, est sans égal.

(Il existe d'autres références méthodologiques faisant usage du portrait, comme le *portrait sociologique* de Bernard Lahire (2002), avec un cadre théorique différent ; ou du *récit*, par exemple le récit de vie (Bertaux, 2016; Burrick, 2010; *Education permanente* 222), ou encore l'usage du récit comme matériau en sciences sociales (Butler-Kisber, 2010, chap. 5). La « technique de l'incident critique » a été utilisée pour l'analyse de situations éducatives, considérant que ces « moments saillants », identifiés par les acteurs eux-mêmes, sont des moments sur lequel focaliser l'analyse et où on peut observer une sorte de concentré d'observables : (Flanagan, 1954). Voir aussi l'analyse des « imprévus », dans la même optique (Jean, 2012).)

Éléments provisoires de conclusion

La présente proposition s'est donc développée en écho à ce passage du texte de cadrage qui propose

> *« de discuter des méthodes articulées au temps long, telles les méthodologies de type ethnographique ou le travail sur archives écrites ou orales […] nouveaux territoires méthodologiques de la TACD[…], en lien avec la question de la preuve. »*

On se place dans le prolongement de l'anthropologie symbolique et interprétative (Clifford Geertz, dans la suite de Weber) : ce sont les acteurs qui donnent sens à leur environnement, la référence à un « monde objectif » ne donnant pas accès au sens que les acteurs en donnent. On va donc prendre très au sérieux la manière dont les acteurs « parlent » de leur monde, et l'enquête ne peut s'appuyer sur une observation extérieure « neutre » pour reconstituer un monde objectif, lequel de toute manière ne rendrait pas compte des logiques des acteurs.

Dans la méthode proposée ici, ce ne sont pas les observateurs qui deviennent participants, mais les participants qui sont invités à jouer le rôle d'observateurs *après-coup*. De même que l'anthropologue acquiert dans la durée une forme d'expertise en construisant un regard « avec l'autre », en faisant avec l'autre, il est ici proposé de reconnaitre la compétence d'observateur des acteurs eux-mêmes, à condition que ces observations qui constituent le matériau primaire soient analysées (les analyses collectives constituant le matériau secondaire). Et bien entendu qu'on ne prétende pas que cette méthode donne accès au Graal qu'est La Vérité Scientifique.

J'aimerais ici solliciter une autre référence, celle de Tim Ingold, anthropologue, dont les

travaux récents portent aussi sur une certaine conception de l'éducation (*L'anthropologie comme éducation*, 2018) mais aussi des sciences de l'homme, qui n'est pas sans lien avec l'art comme pratique (*Faire: anthropologie, archéologie, art et architecture*, 2017). Quelques extraits du chapitre sur la méthode qu'il préconise, « Connaitre de l'intérieur » :

> *« Comment en vient-on à apprendre ? Pour faire court, je dirais que c'est en regardant, en écoutant, en sentant, en faisant attention à ce que le monde a à nous dire » (Ingold, 2017 : 19)*
>
> *« L'anthropologue part plutôt du postulat selon lequel celui qui connait le mieux la réalité du monde n'est autre que celui qui […] a passé sa vie à l'observer et à y évoluer » (Ingold, 2017 : 22).*
>
> *« Mon propos consiste à montrer qu'il est impossible d'élaborer une quelconque 'théorie' qui serait coupée du monde qui nous entoure et ce qui s'y passe, et qui fournirait des hypothèses se prêtant plus ou moins à être appliquées au monde environnant dans le but de le rendre intelligible » (Ingold, 2017 : 26).*

La démarche proposée considère les participants du LéA Pagny comme ceux qui connaissent le mieux la réalité de ce monde qu'est ce dispositif pour éduquer.

***

Il y aurait bien des questions à développer, dont une qui me parait tout à fait fondamentale dès lors qu'on accepte de se situer dans le paradigme des recherches finalisées, ou encore des recherches cherchant à *faire preuve de la pratique*. Comment partager une expérience professionnelle, quand elle est aussi diffuse, tâtonnante et irreproductible que celle du LéA Pagny ? La tâche parait impossible. C'est un défi pour une conception positiviste du savoir-faire professionnel, que certains ont dénoncé (Saussez, 2014). Mais on peut aussi signaler que les formations aux métiers d'art relèvent déjà le défi d'enseigner l'inenseignable, apparemment avec quelque succès.

Par ailleurs, il serait réducteur de réserver de telles perspectives au seul domaine des EÉAC. Entre parenthèses, je me demande dans quelle mesure l'enseignement des mathématiques ou celui de la géographie, par exemple, ne visent pas, fondamentalement, à former des mathématiciens ou des géographes *amateurs*, dans le sens profond de l'expression. Soit non des experts mais des *connaisseurs* qui ne seront jamais des spécialistes, mais qui resteront attachés à la discipline, à ses savoirs et surtout à ses questions – dans une relation autant intellectuelle qu'affective, j'oserais même dire *amoureuse*, au sens où certains écrivent des Dictionnaires amoureux de leurs objets préférés. La culture, ne serait-ce pas ce qui reste quand on a fini de tout détester de l'école ? Cela pourrait être la dimension cachée d'une théorie anthropologique du didactique, ce que l'axe 4 du colloque évoquait peut-être en nous invitant à méditer sur « la question du sensible et des liens possibles entre affectif et

épistémique ».

Références bibliographiques

ARCD. (2021). *Apports réciproques des différentes approches didactiques à la question de l'évaluation*. Séminaire d'actualité de l'ARCD, Université de Nantes, 27-29 janvier. https://www.arcd.fr/activites-scientifiques/seminaires-dactualite/seminaire-2021-nantes/

ARGEF. (2012, depuis). *Association de recherche sur le genre en éducation et en formation*. http://www.argef.org/

Arrêté du 1er juillet 2015. (2015). Le Parcours d'éducation artistique et culturelle [Annexe : Référentiel]. In MEN Ministère de l'Éducation nationale (Éd.), *Bulletin Officiel n° 28 du 8 juillet*. https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000030852198&categorieLien=id

Bamford, A. (2006). The Wow Factor : Global research compendium on the impact of the arts in education. Waxmann.

Barthes, A., Lange, M., & Tutiaux-Guillon, N. (2017). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*. L'Harmattan.

Boéchat-Heer, S., & Ronveaux, C. (Éds.). (2019). La trace dans les recherches sur la formation et l'enseignement. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, hors série n° 3*, 7-12. http://revuedeshep.ch/pdf/HS3/HS3-01-Boechat-Heer-Ronveaux.pdf

Bordeaux, M.-C. (2018a). L'EAC, ou la construction progressive d'un agenda politique en France pour les arts et la culture à l'école. In É. Fourreau (Éd.), *L'éducation artistique dans le monde. Récits et enjeux* (p. 259-269). Éd. de l'Attribut.

Bordeaux, M.-C. (2018b). L'éducation artistique : Entre médiation culturelle et éducation non formelle. In D. Jacobi (Éd.), *Culture et éducation non formelle* (p. 33-46). Presses de l'Université du Québec.

Bordeaux, M.-C., & Kerlan, A. (Éds.). (2016). *L'évaluation des « effets » de l'éducation artistique et culturelle; Étude méthodologique et épistémologique* (Rapport rédigé à la demande du Ministère de la Culture). Laboratoires GRESEC et ECP. https://recherche.univ-lyon2.fr/ecp/ressources/axe-3

Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & Didactique*, *1*(3). pdf. http://journals.openedition.org/educationdidactique/543

Carasso, J.-G. (2016). Éducation artistique et culturelle : Au piège de la généralisation. *Nectart*, *2*(janvier).

Carraud, F. (2012). Expérimentation dans un collège ECLAIR : le travail enseignant entre logique scolaire et logique artistique. *Sociologies pratiques*, *2*(25). https://doi.org/10.3917/sopr.025.0073

Carraud, F. (2017). Expérimentation artistique et expérience professionnelle. *Recherche & Formation*, *86*(3), 13-25.

Certeau (de), M. (1993). *La culture au pluriel* (L. Giard, Éd.; Nouv. éd., établie et prés. par Luce Giard. 1e éd. 1974, UGE). Bourgois.

Chabanne, J.-C. (2016). Texte de cadrage des XVIIes Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature. In J.-C. Chabanne (Éd.), *Enseigner la littérature en dialogue avec les arts. Confrontations, échanges et articulations entre didactique de la littérature et didactiques des arts* (Actes des XVIIes Rencontres de didactique de la littérature,

Lyon, juin 2016). hypotheses.org. https://rdidlit17.hypotheses.org/cadrage

Chabanne, J.-C. (2017). L'espace interdisciplinaire entre la discipline « français » et l'Éducation artistique et culturelle. *Recherches*, *67*(Interdisciplinarités), 63-92. http://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2019/12/063-092_R97_Chabanne.pdf

Chabanne, J.-C. (2018). Quels « signes » dans quels « langages » pour qui veut interroger la dimension esthétique d'une expérience ? Formes profanes, formes expertes. In M.-C. Beaudry, S. Brehm, & J.-F. Boutin (Éds.), *Discours, usages, traces de l'expérience esthétique en contexte scolaire : Perspectives croisées* (p. 85-98). ÉDUS. http://hdl.handle.net/11143/14645

Chabanne, J.-C. (2019a). Questions à la TACD. In Collectif Didactique pour Enseigner (Éd.), Actes du 1er Congrès international de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique : « La TACD en questions, questions à la didactique ». Volume 6 : Questions à la TACD et orientations de réponses (En ligne, p. 4-9). CREAD. https://tacd-2019.sciencesconf.org/data/ACTES_6_Re_actions_aux_QuestionsTACD_Rennes_2019.pdf

Chabanne, J.-C. (2019b). Français, histoire des arts, enseignements et éducation artistiques et culturels. Convergences, concurrences, opportunités. In A. Dias-Chiaruttini & M. Lebrun (Éds.), *La question de la relation entre les disciplines scolaires* (p. 213-227). Presses universitaires de Namur.

Chabanne, J.-C. (2020a). Peut-on former des « amateurs » ? Les gestes professionnels de l'éducation esthétique, entre expérience, médiation et enseignement. *Contextes et Didactiques*, *16*, en ligne. https://doi.org/10.4000/ced.2392

Chabanne, J.-C. (2020b). Qu'est-ce qui s'enseigne en éducation artistique et culturelle : Le couple savoir/compétence est-il pertinent pour évaluer ce qui y est « en-jeu » ? In P. Dupont, P. Buznik-Bourgeacq, & M.-F. Carnus (Éds.), *Compétence(s) et savoir(s) pour enseigner et pour apprendre*. L'Harmattan.

Chabanne, J.-C. (2020c). Cadrage théorique et méthodologique pour le LéA Graine de culture. *Document de cadrage du LéA Pagny, 14 pages*.

Charlier, B. (2005). Parcours de recherche-action-formation. *Revue des sciences de l'éducation*, *31*(2), 259. https://doi.org/10.7202/012755ar

CNAM-Bretagne. (2021, septembre). *Institut national supérieur de l'éducation artistique et culturelle (INSEAC)*. page de présentation. https://www.cnam-bretagne.fr/inseac

Colley, H., Hodkinson, P., & Malcolm, J. (2002). *Non-formal learning : Mapping the conceptual terrain. A Consultation Report*. University of Leeds, Lifelong Learning Institute. http://www.infed.org/archives/e-texts/colley_informal_learning.htm

Dayre, É., & Gauthier, D. (Éds.). (2020). L'art de chercher. L'enseignement supérieur face à la recherche-création. Hermann.

Deasy, R. J., Catterall, J., Hetland, L., & Winner, E. (Éds.). (2002). *Critical links : Learning in the Arts and Students Academic and Social Development* (perso; Rapport pour le Department of Education et pour le National Endowment dor the Arts, Whashington). Arts Education Partnership [en ligne]; pdf. https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/ERIC-ED466413/pdf/ERIC-ED466413.pdf

Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015. (2015). Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. *J.O. du 2-4-2015. Encart au BO 17 du 23 avril 2015, Décret n° 2015-372 du 31 mars*. http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834

Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Perigree Books.

EACEA, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. (2009). *L'éducation*

artistique et culturelle à l'école en Europe (perso). EURYDICE. http://cache.media.education.gouv.fr/file/Actualite_pedagogique/87/1/Eurydice_124871.pdf

EC, European Commission. (2007). *A European Agenda for Culture in a Globalizing World (SEC(2007) 570)* (Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, European Economic and Social Committee and Committee of the Regions). Commission of the European Communities. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0242:FIN:EN:PDF

Éducation & Didactique, dossier « Pratiques et preuves ». (2017). *Pratiques fondées sur la preuve, preuves fondées sur la pratique ?* Éducation & Didactique, dossier en ligne. https://journals.openedition.org/educationdidactique/2717

Eduscol [143]. (2020, décembre). *Ressources d'accompagnement des enseignements artistiques aux cycles 2 et 3*. https://eduscol.education.fr/143/arts-plastiques-cycles-2-et-3

Eduscol [349]. (2020, décembre). Ressources d'accompagnement du programme d'arts plastiques au cycle 4 : Enjeux et positionnement des arts plastiques dans la scolarité obligatoire. https://eduscol.education.fr/349/arts-plastiques-enjeux-et-positionnement-dans-la-scolarite-obligatoire

Eduscol [575]. (2020, décembre). *Éducation artistique et culturelle*. Portail national des professionnels de l'éducation. https://eduscol.education.fr/575/education-artistique-et-culturelle

Eduscol [676]. (2020, novembre). *Les parcours éducatifs à l'école, au collège et au lycée*. Portail national des professionnels de l'éducation. https://eduscol.education.fr/676/les-parcours-educatifs-l-ecole-au-college-et-au-lycee

Eduscol [1851]. (2021, mars). *100% EAC - Éducation artistique et culturelle*. Portail national des professionnels de l'éducation. https://eduscol.education.fr/1851/education-artistique-et-culturelle

Eduscol [2232]. (2020, décembre). *Le parcours d'éducation artistique et culturelle de l'élève*. https://eduscol.education.fr/2232/le-parcours-d-education-artistique-et-culturelle-de-l-eleve

Eduscol [570431]. (2016). Les enseignements et l'éducation artistiques. Une éducation de la sensibilité par la sensibilité. *Ressources d'accompagnement des enseignements en arts plastiques aux cycles 2 et 3, 570431*, 5 pages. http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques_et_education_musicale/43/1/2_RA_C2_C3_EEA-_education-sensibilite_570431.pdf

Eduscol [743245]. (2016). Faire, éprouver, réfléchir. À l'école, contribution des enseignements artistiques à l'éducation artistique et culturelle. *Ressources d'accompagnement des enseignements en arts plastiques aux cycles 2 et 3, 743245*, 4 pages. http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques_et_education_musicale/24/5/RA16_C2_C3_AP_EM_faire_eprouver_reflechir_743245.pdf

Eduscol-Education musicale. (2018). *Les enseignements et l'éducation artistique [éducation musicale]*. Portail national des professionnels de l'éducation. http://eduscol.education.fr/education-musicale/sinformer/les-enseignements-et-leducation-artistique.html

Espinassy, L. (2016). L'histoire des arts au collège : Un révélateur des compétences du professeur d'arts plastiques. *Ergologia, 16*(déc.). pdf. http://www.ergologia.org/uploads/1/1/4/6/11469955/f8._art._3.pdf

European commission, DG Education and Training. (2018, mai 22). *Council Recommendation*

of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (ST/9009/2018/INIT). European commission. https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-on-key-competences-for-lifelong-learning_en

Félix, J.-J. (2011). Enseigner l'art de la danse ? L'acte artistique de danser et les fondements épistémologiques de la didactique de son enseignement (Préface de J.C. Chabanne). De Boeck.

Fiasca, E. (2016). Carnets d'artiste, écrits de gestation. De la praxis à la poïesis. In A. Schneider & J.-C. Chabanne (Éds.), Enseigner la littérature en dialogue avec les arts. Confrontations, échanges et articulations entre didactique de la littérature et didactiques des arts (Actes des XVIIes Rencontres de didactique de la littérature, Lyon, juin 2016). hypotheses.org. https://rdidlit17.hypotheses.org/fiasca

Fraisse, E. (2008). Présentation du symposium : Problématique, enjeux, interrogations. In M. Rouhète (Éd.), *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle* (crdMt; p. 13-19). Documentation Française/Centre G. Pompidou.

Gaillot, B.-A. (1997). *Arts plastiques : Éléments d'une didactique-critique*. Presses universitaires de France.

Garcia, J.-F. (1993). La théorie de la « valuation » chez John Dewey. In R. Bouveresse (Éd.), *Éducation et philosophie. Écrits en l'honneur d'Olivier Reboul* (p. 113-120). Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.bouve.1993.01.0113

Ginzburg, C. (1980). Signes, traces, pistes. Racines d'un paradigme de l'indice. *Le Débat*, *6*(novembre), 2-44. http://lectorinfabula.free.fr/Textes/Ginzburg_indice.pdf

Harland, J., Kinder, K., Lord, P., Stott, A., Schagen, I., Haynes, J., & al. (2000). *Art Education in Secondary Schools : Effects and Effectiveness*. National Foundation for Educational Research. http://www.nfer.ac.uk/nfer/publications/EAJ01/EAJ01.pdf

Hart, S. A. (2013). Apprentissage formel, informel, non-formel, des notions difficiles à utiliser… pourquoi ? *Bulletin de l'OCE*, *4*(2). plus en ligne ? http://www.oce.uqam.ca/article/apprentissage-formel-informel-non-formel-des-notions-difficiles-a-utiliserpourquoi

HCEAC [Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle]. (2012). L'art à l'école : Réconcilier le sensé et le sensible. Rapport du Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle (2010 et 2011) (J.-M. Pire & D. Lockwood, Éds.). la Documentation française.

HCEAC [Haut Conseil de l'Education Artistique et Culturelle]. (2016). *Charte pour l'éducation artistique et culturelle*. HCEAC, Ministère de l'éducation nationale. https://www.education.gouv.fr/l-education-artistique-et-culturelle-7496

HCEAC [présentation]. (2005). *Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle]* [Education.gouv.fr]. Site du gouvernement. https://www.education.gouv.fr/le-haut-conseil-de-l-education-artistique-et-culturelle-11552

Heinich, N., & Le Quéau, P. (2007). Vingt ans après... In *20 ans de sociologie de l'art, tome 1* (p. 26-35). L'Harmattan.

Heinich, N., Schaeffer, J.-M., & Talon-Hugon, C. (Éds.). (2014). *Par-delà le beau et le laid : Enquêtes sur les valeurs de l'art*. Presses Universitaires de Rennes.

Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2014). Disciplinarisation et disciplination consubstantiellement liées. Deux exemples prototypiques sous la loupe : Les sciences de l'éducation et les didactiques des disciplines. In B. Engler (Éd.), *Disziplin-Discipline* (p. 27-46). Academic Press.

ICOM, International Council of Musueums. (2007). *ICOM Code of Ethics for Museums*. ICOM. https://icom.museum/en/resources/standards-guidelines/museum-definition/

Johsua, S., & Lahire, B. (1999). Pour une didactique sociologique. Entretien avec Samuel Johsua, professeur à l'université d'Aix-Marseille ; didacticien des sciences et des

mathématiques. *Éducation & Sociétés*, *2*(4, "Sociologie des savoirs"), 29-56. pdf. http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/education-societes/RE004-3.pdf

Kerlan, A. (2007). L'art pour éduquer ? La Tentation esthétique. Contribution philosophique à l'étude d'un paradigme. Presses Universitaires de Laval.

Kerlan, A., & Langar, S. (2015). *Cet art qui éduque*. Yapaka.be. http://www.yapaka.be/livre/livre-cet-art-qui-eduque

Krathwohl, D., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1976a). *Taxonomie des objectifs pédagogiques. Domaine cognitif* (Trad. de l'éd. orig. 1963). Presses de l'Université du Québec.

LéA Graine de Culture - Pagny sur Moselle. (2018). *Page de présentation*. Site du réseau des LéA. http://ife.ens-lyon.fr/lea/le-reseau/les-differents-lea/graine-de-culture-pagny-sur-moselle

Loi du 8 juillet 2013, Titre I, chap. 1er, section 4. (2013). Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. In *Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*. Journal officiel. https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=?cidTexte=JORFTEXT000027677984&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id

Mercier, A. (2008). Pour une lecture anthropologique du « programme didactique ». *Éducation & Didactique*, *1*(1), 7-40. http://educationdidactique.revues.org/251

Messina, V. (2017). Approche didactique des pratiques chorégraphiques : De l'action conjointe chorégraphe/danseurs en situation de création, à l'action conjointe professeur/élèves-danseurs à l'école élémentaire [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, sous la co-direction de Monique LOQUET (Professeure, Université Rennes 2) et de Guylène MOTAIS-LOUVEL (Docteure en Sciences de l'éducation, U. Rennes 2) –. Jury : M. Jean-Charles CHABANNE (Professeur, Institut français de l'Éducation-ENS de Lyon) ; Maurice COURCHAY (Directeur du département danse, Le Pont Supérieur / membre invité) ; Roland HUESCA (Professeur, U. de Lorraine / rapporteur) ; Isabelle MILI (Professeure, U. de Genève) ; Gérard SENSEVY (Professeur, U. de Bretagne occidentale) ; Joëlle VELLET (Maître de conférences, U. de Nice Sophia Antipolis)]. Université Rennes 2.

Ministère de la culture. (2018). *Historique : L'éducation artistique à travers ses grandes dates*. Site officiel. http://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Education-artistique-et-culturelle/Historique

Rastier, F., & Bouquet, S. (Éds.). (2002). *Une introduction aux sciences de la culture* (crdMt). PUF.

Rayou, P. (2020). Des registres pour apprendre. *Éducation et didactique*, *14-2*, 49-64. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.6737

Réseau des LéA. (2010). *Les lieux d'éducation associés à l'Ifé (LéA)*. Institut français de l'éducation. http://ife.ens-lyon.fr/lea

Reuter, Y. (2014). Didactiques et disciplines : Une relation structurelle. *Éducation & Didactique*, *8*(1), 53-63. https://doi.org/doi.org/10.4000/educationdidactique.1877

Revue française de pédagogie 168. (2014). *Sociologie et didactiques : Traverser les frontières* (P. Losego, Éd.). ENS Éditions. https://rfp.revues.org/4522

Ros, B., de Wit, M., Kommers, M.-J., & Terlunen, J. (Éds.). (2014). *Quality now ! Arts and Cultural Education to the Next Level* (Amsterdam Conference Report). Zunneberg & Ros Tekstproducties; pdf. http://www.qualitynow.eu/QualityNow_fullreport.pdf

Rouhète, M. (Éd.). (2008). *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle* (Symposium européen et international de recherche. Paris, 10, 11 et 12 janvier 2007). Documentation française : Ed. du Centre Pompidou.

Ruby, C. (2006). L'éducation esthétique et artistique, à l'école, est un problème, pas une

solution. *EROA - Espaces rencontre avec l'oeuvre d'art [site ressource]*, *En ligne*. pdf. http://artsplastiques.discipline.ac-lille.fr/documents/christian-ruby-pdf

Saussez, F. (2014). Une entrée activité dans la conception d'environnements de formation pour sortir d'une vision fonctionnaliste de la formation, un essai de conclusion. *Activités [Revue de la Société d'Ergonomie de Langue Française]*, *11*(2). pdf. https://journals.openedition.org/activites/969

Schneuwly, B., Dolz, J., & Ronveaux, C. (2006). Le synopsis : Un outil pour analyser les objets enseignés. In M.-J. Perrin-Glorian & Y. Reuter (Éds.), *Les méthodes de recherche en didactique* (?; Actes du premier séminaire international sur les méthodes de recherches en didactiques de juin 2005, p. 175-189). Presses universitaires du Septentrion.

Sensevy, G. (2012). Le jeu comme modèle de l'activité humaine et comme modèle en théorie de l'action conjointe en didactique. Quelques remarques. *SSPS*, *7*(2), 105-132. pdf. http://id.erudit.org/iderudit/1013056ar

Souto Lopez, M., & Dehantschutter, L. (2020). Sociologie et didactique : Histoire, enjeux et complémentarités d'un rapprochement. *Éducation et didactique, 14-2*, 9-37. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.5463

Terrien, P. (2017). *De la musicologie à la didactique de l'enseignement musical : Vers une musicologie didactique* [Mémoire présenté en vue de l'Habilitation à diriger des recherches. Jury : Frédéric Billiet, Professeur à l'Université Paris-Sorbonne - Gilles Boudinet, Professeur, Professeur à l'Université Lumière Lyon II (Coordinateur) - Jean-Charles Chabanne, Professeur à l'École normale supérieure de Lyon (Rapporteur) - Marie-Bernadette Dufourcet-Hakim, Professeure à l'Université Bordeaux 3 (Rapporteur) - Martine Jaubert, Professeure, Professeure à l'Université de Bordeaux (Rapporteur) - Danièle Pistone, Professeure émérite à l'Université Paris-Sorbonne - Frédéric Saujat, Professeur, Professeur à l'Université Aix-Marseille]. Université Lyon 2.

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, *Vol 4, 2*(2), 287. https://doi.org/10.3917/rac.010.0287

Tricot, A. (2017). La connaissance et la solution. *Dossier en ligne « Pratiques et preuves ». Paru initialement dans : Éducation & Didactique*, *11*(2), 57-61. https://journals.openedition.org/educationdidactique/2717

UNESCO. (2006). *Road Map for Arts Education* (Official outcomes of The World Conference on Arts Education : Building Creative Capacities for the 21st Century Lisbon, 6-9 March 2006). UNESCO. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf

UNESCO. (2010). *The Seoul Agenda : Goals for the Development of Arts Education* (Official outcomes of UNESCO's Second World Conference on Arts Education. Seoul, the Republic of Korea, on 25 – 28 May 2010). UNESCO. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_EN.pdf

UNESCO. (2011). Proclamation of International Arts Education Week (§ 38). In *Records of the General Conference, 36th session, Paris, 25 October—10 November 2011, v. 1 : Resolutions*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000215084.page=53&zoom=auto,0,428

UNESCO. (2017). *Arts education*. UNESCO - Culture - Creativity. http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education/

Verret, M. (1975). La transposition didactique. In *Le Temps des études* (Chapitre de sa thèse

présentée à l'Université de Paris V le 29 mai 1974, p. 140-144). Champion.

Vincent, G., Courtebras, B., & Reuter, Y. (2012). La forme scolaire : Débats et mises au point (1e partie). *Recherches en didactiques. Les Cahiers Théodile*, *13*, 109-136. https://doi.org/10.3917/rdid.013.0109

Winner, E., Goldstein, T., & Vincent-Lancrin, S. (2014). *Art for Art's Sake ? The Impact of Arts Education*. OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/art-for-art-s-sake_9789264180789-en

La cabane d'amitié
Texte libre et contrat phénoménologique à l'École Freinet

Nicolas KOESSLER
Étudiant MASTER2 Philosophie
Université Paul Valéry Montpellier 3

Résumé :
Parmi les nombreuses étapes qui constituent l'itinéraire d'écriture du texte libre à l'École Freinet, il en est une qui signe la singularité du *réel anthropologique* et des transactions didactiques de cette *réserve d'enfants* : l'investissement pédagogique de son *milieu paysagé*. La présente communication formule l'hypothèse que l'attention portée à ce milieu joue un rôle décisif dans la construction sociale des idées de textes. Le contrat didactique y est augmenté d'un *contrat phénoménologique* redéfinissant le système des attentes entre professeurs et élèves ainsi qu'entre pairs. Nous proposons de penser ce contrat comme un modèle possible de reconstruction de la forme scripturale scolaire.

Abstract :
Among the many stages that constitute the itinerary of writing of the free text in the Freinet School, there is one that signs the singularity of the anthropological reality of this children's reserve: the pedagogical investment of its landscaped environment. The present paper formulates the hypothesis that the attention paid to this environment plays a decisive role in the social construction of the ideas of texts. The didactic contract is augmented by a phenomenological contract that redefines the system of expectations between teachers and students as well as between peers. We propose to think of this contract as a possible model for the reconstruction of the school scriptural form.

Mots clés : texte libre - contrat – milieu – milieu-soi – milieu paysagé

Key-words : free text - contract – "milieu" – "milieu-soi"- landscaped environment

Introduction

À l'École Freinet, à Vence, les élèves construisent des cabanes. Dans un lieu de leur élection parmi les deux hectares forestiers qui coiffent la colline du Pioulier et couronnent le complexe pavillonnaire de l'école, ils dressent leurs édifices insolites. Chaque année, la coutume se renouvelle et s'augmente de petites fulgurances architecturales. Au mois de septembre 2017, un groupe d'enfants entreprit de construire « une cabane d'amitié ». Ce fut d'ailleurs le titre de ce qui devint une expérience d'écriture lorsque ces jeunes bâtisseurs décidèrent d'en faire le sujet d'un texte libre. Il convient pourtant de souligner la transitivité étrange de ce projet de

construction qui brouille la frontière entre l'ontologique et le symbolique. La « cabane d'amitié » représente bien plus que le nom de cette cabane. Cette petite singularité architecturale fonctionne déjà comme une totalité signifiante dès les germes mêmes de son édification et avant toute forme d'expression verbale. C'est une expression primaire et concrète, un processus allégorique, un *personnage-cabane* ou plutôt une *relation-cabane* comme un espace relationnel *produit* de la camaraderie et *producteur* de convivialité. Les enfants ont bien construit « une cabane d'amitié » en façonnant la réalité et en organisant les matières comme un récit vivant. C'est l'histoire d'une amitié qui s'incarne, d'une *amitié habitable*. Il y a déjà un événement narratif dans ces agencements objectifs de matières empruntées au paysage. L'enfance se phénoménalise aussi dans cette équation naturelle entre le dire et le vivre.

La présente communication propose donc de penser cet exemple emblématique du texte libre comme une expression possible et pertinente du projet de reconstruction de la *forme sociale scripturale scolaire* (Lahire, 2000) encore largement dominante dans notre actualité pédagogique. Il faut comprendre cette forme scripturale scolaire comme une occurrence de la *forme scolaire* (Vincent, 1994) en tant que celle-ci s'y particularise dans l'enseignement de la langue écrite. Notre réflexion se donne à cet égard tout un faisceau d'objectifs.

D'abord il convient de caractériser cet *exemple* comme *exemplaire* (Kuhn, 1962) d'une institution didactique ouverte sur la vie. Ensuite il s'agit de mettre en évidence le motif deweyen d'une reconstruction de l'expérience qui traverse cette situation singulière d'écriture. Il faut montrer dans quelle mesure cette institution du texte libre constitue une *pratique de savoir* (Sensevy, 2011) pour favoriser une inflation épistémique de l'expérience. Mais cette dimension épistémique ne doit se désolidariser de la vocation éthique et politique qui préside au *transactionnalisme* deweyen et faire oublier le projet d'une pratique de la vie démocratique. Une pratique de savoir doit garantir les conditions de possibilité d'une mise en œuvre de la vie démocratique. Cette question révèle la dualité du problème qui structure le projet d'une reconstruction de la forme scolaire inscrivant celui-ci en marge de deux postures pédagogiques contre-productives aux écueils symétriques. D'une part l'écueil d'un *temps d'objet* (Sensevy, 2011) propre à la forme scolaire classique et fondé sur une scripturalisation séquentielle et programmatique des savoirs n'autorisant pas l'enfant à enquêter depuis son expérience propre. D'autre part l'écueil d'un *temps de tâche* (id.) typique d'une modernité pédagogique qui privilégie l'agir des élèves au risque d'une *invisibilité* (Bernstein, 1975a) ou

d'une *péjoration* (Rochex, 2011, Sensevy, 2011) des savoirs. C'est dans cet intervalle pédagogique, reflétant la crise actuelle de l'école et corrélativement le débat *schizophrénique* qu'elle suscite entre Républicains et Modernes (Fabre, 2002), que nous envisagerons l'hypothèse d'une école de la République qui n'a pas trouvé *sa* forme démocratique (Go, 2007). La liberté du texte libre ne justifie pas une *abstention pédagogique* (Bourdieu & Passeron, 1964) au sein de l'action conjointe entre professeur et élèves abandonnant le texte libre à une écriture anecdotique et capricieuse. Les figures d'aliénation sont protéiformes et l'expression de l'enfant se trouve tout autant compromise dans sa sous-évaluation que dans sa surévaluation. Cet affaiblissement postural du professeur incarne une lecture hâtive, pour ne pas dire indigente, de cette liberté au fondement du *réel anthropologique* freinetien (Chevallard, 1991). Le *didactique* de la Pédagogie Freinet y fait l'épreuve d'un contresens doublé d'un déplacement idéologique de sa vocation au nom des droits inaliénables de l'enfance.

La liberté du texte libre se constitue donc en *obstacle épistémologique* (Bachelard, 1938) et doit s'investiguer au contact des *pratiques correctes* (Go & Kolly, 2020). Nous cherchons un modèle de reconstruction là où des *connaisseurs pratiques* travaillent encore à l'intégrité d'une pédagogie historiquement constituée afin de garantir la transmission comme le renouvellement de l'héritage freinetien. La question des pratiques correctes ne réduit pas pour autant l'exemple emblématique à un argument d'autorité. Le *paradigme* acquiert son statut épistémologique de *preuve* en tant qu'il est travaillé comme *preuve culturelle* fondée sur l'intelligibilité d'une pratique (Sensevy, à paraître). La théorie de l'action conjointe et ses *notions-modèles* nous serviront à restituer la grammaire de son agir afin que l'évidence (*practice-based evidence*) de ce paradigme (id.) nous invite à le *voir comme* (Didactique pour enseigner, 2019) un modèle possible de reconstruction de la forme scolaire. Néanmoins cette réflexion assumera conjointement une *épistémologie poétique* et proposera de resituer « la cabane d'amitié » dans l'histoire de cabanes significatives de notre patrimoine littéraire. Il s'agira de la faire entrer dans le jeu d'une polyphonie littéraire et de la mettre en dialogue avec d'autres cabanes pour dégager son sens des intersections et des contrastes qu'elle partage avec ces dernières.

Cette communication se donnera également la limite d'une hypothèse. Son hypothèse est celle d'un *contrat phénoménologique* qui structure la pratique du texte libre à l'École Freinet de Vence. Nous appelons d'abord contrat phénoménologique l'ouverture des institutions

didactiques sur son milieu paysagé. Ce contrat met en évidence le cheminement de l'expérience, vécue par les élèves au sein de ce milieu paysagé, vers l'expérience d'écriture travaillée dans le contexte du texte libre. Cet aspect nous invitera à penser le rôle du lieu scolaire dans tout projet de reconstruction de la forme scolaire. Le contrat phénoménologique désigne également le jeu du contrat comme *système d'attentes* (Brousseau, 1998) partagé entre le professeur et les élèves. Le professeur doit offrir les conditions d'une *hospitalité scolaire* (Prairat, 2013, Prot, 2018) sachant accueillir la référence au vécu expérientiel des élèves. Les élèves doivent travailler à une conversion épistémique de leur expérience. La réflexion ne s'attachera donc pas à modéliser la phase d'écriture du texte libre mais se situera dans l'*angle mort* de cette pratique au plus près de son intersection avec l'expérience la plus immédiate. Il s'agira de comprendre cet épisode génétique et gestationnel du texte libre où la vie de l'élève accède au statut d'*idée de texte* pour entrer dans le geste d'écriture.

1- LES DUALISMES DE LA FORME SOCIALE SCRIPTURALE SCOLAIRE

Commençons par préciser l'identité du problème posé par la *forme sociale scripturale scolaire* (Lahire, 2000). Cette expression encore dominante de l'institution scolaire est construite sur un complexe de dualismes qui travaillent à une profonde mutation du sujet parlant par une transformation radicale de son rapport au langage. Ces dualismes traduisent les trois positionnements épistémologique, éthique et ontologique privilégiés et affirmés par la forme scolaire classique pour en constituer, selon la terminologie bourdieusienne, son *nomos* ou son *principe de vision et de division* (Bourdieu, 1997).

1.1- Le logocentrisme scolaire ou le dualisme épistémologique de la forme scolaire

Sur le plan épistémologique, le rapport scriptural scolaire au langage exprime le projet d'une rupture entre la vie et l'école. Cette opposition est le résidu d'une *position logocentrique* fondée sur un certain *fétichisme* du langage que l'école prend soin de cultiver. L'expression du monde familier de l'élève y est en effet secondarisée voire neutralisée au profit d'une reprise réflexive de la langue qui n'y est étudiée que *pour elle-même*. Les fonctions du langage y sont donc absorbées par cette nette prévalence accordée à la *fonction métalinguistique* et le déplacement de l'attention que celle-ci invite à produire vers la pratique et l'intériorisation du code linguistique (Jakobson, 1960). Lahire met d'ailleurs en évidence cet héritage de la linguistique saussurienne au sein d'une forme scripturale scolaire privilégiant l'objectivation

synchronique de la langue écrite étudiée comme un univers autonome et désolidarisé de ses conditions *diachroniques* comme de son contexte naturel de production (Lahire, 2000). Le sociologue montre comment cette politique éducative du langage répercute en même temps un dualisme social et favorise un foyer d'inégalités comme tout un mécanisme de *reproduction sociale* au profit des élèves ayant reçu de leur *socialisation primaire* au sein du milieu familial le privilège du *capital symbolique et culturel* (Lahire, 2000, Bourdieu & Passeron, 1964).

1.2.- Le dressage scolaire ou le dualisme éthique de la forme scolaire

La langue scolastique est l'instrument d'une territorialisation scolaire et accentue linguistiquement l'imperméabilité d'une *école sanctuaire* qui protège la vocation disciplinaire de son identité pédagogique. C'est pourquoi cette définition de la langue scolaire doit se comprendre d'autre part depuis sa fonction normative reflétant le glissement de l'épistémique vers l'éthique opéré par l'école républicaine. Les savoirs y sont d'abord envisagés comme des processus de disciplinarisation. L'enfant développe ainsi sa pratique de la langue écrite en apprenant à surveiller ainsi qu'à contrôler son expression pour la rendre conforme à des systèmes de règles et de conventions. La ritualité des pratiques grammaticales et orthographiques comme le choix d'une production écrite rédigée sous consigne s'inscrivent dans cette *économie du pouvoir*. Et ce jeu normatif du langage complète l'exorcisme scolaire et le dressage dont le corps de l'enfant est la cible. C'est toute une tradition issue du *dualisme cartésien* qui détermine cette déchirure scolaire de la langue où le langage familier se trouve accusé d'une adhérence trop forte à la sensibilité. Le travail doctoral de Michel Lainé sur la politique des constructions scolaires entre 1649 et 1992 (Lainé, 1996) montre comment la rationalisation des bâtiments scolaires – ergonomie du mobilier, volumétrie des espaces de classe et de circulation, hauteur des fenêtres –, dédiée à une ascétisation de l'espace scolaire, offre une adjuvance matérielle au contrôle des écologies corporelle et attentionnelle de l'élève. La plupart des écoles de la République portent encore l'empreinte de cette austérité architecturale. La géographie des écoles augmente l'*imaginaire diurne* (Durand, 1969) d'une rhétorique scolaire qui pense protéger l'enfance d'elle-même et de la vie. Dans sa reconstitution diachronique des *hétérotopies* scolaires – conventuelle, militaire et politique -, forgée à partir du néologisme foucaldien (Foucault, 1969), Prairat retrace l'unité d'une histoire éducative qui s'apparente à une longue histoire d'expiation (Prairat, 2013). Si l'école

républicaine consolide cette visibilité et ce sentiment de l'enfance préparée par l'œuvre rousseauiste, elle le fait sur le geste d'une méfiance et d'une inhospitalité premières qui, dans ses formes conventuelle et militaire notamment, produit une négation de l'enfance. Son modèle émancipateur est un modèle purificateur parce que l'enfant doit y être expurgé d'une enfance pulsionnelle et coupable.

1.3.- La négation de l'enfance ou le dualisme ontologique de la forme scolaire

La forme scolaire classique révèle donc plus profondément l'*axiomatisation* arbitraire d'une *carence ontologique* qui sert à définir l'enfance, telle qu'on la retrouve à même une étymologie caractérisant l'enfant comme un être « privé de parole ». La forme scripturale scolaire organise le meurtre symbolique de cet enfant privé de parole pour le faire renaître dans la figure de l'élève préparé à la complexité du monde sémiotique. L'école prépare l'élève à sa vie future d'adulte. La forme scolaire est d'abord l'histoire d'une confiscation temporelle où l'enfant est dépossédé de son *temps de sujet* (Go, 2019) pour suivre l'itinéraire d'une lente aliénation. Il vit à l'école une ambiguité quasiment névrotique qui l'invite à un effacement de lui-même, à la négativité d'un non-être, à être l'enjeu d'un futur privé de son droit au présent. Le temps d'objet sert à orchestrer cette confiscation. C'est un temps d'objectivation motivé par un temps d'anticipation, une temporalité programmatique et horlogère où rares sont les occasions données à l'élève de valoriser les questions puisées du présent de son expérience (Dewey, 2018). La mythologie des programmes dans le défilement des objets de savoirs (Chevallard, 1991) ne limite pas seulement l'activité de l'élève la restreignant aux impératifs des programmations et des progressions -des notions les plus simples vers les plus complexes-, elle affecte la temporalité intime de l'enfant qui se ferme à la vie disruptive de ses questionnements. L'enfant apprend finalement à ne plus se poser de questions (Didactique pour enseigner, 2019, p. 12).

C'est pourquoi nous proposons un rapprochement entre cette forme scolaire classique et l'histoire des *Trois petits cochons* (James Halliwell, 1886). « Prenez garde au grand méchant loup » pourrait être le slogan de cette forme scolaire classique où la vie prend l'allure d'une étonnante prédation. La vie est ensauvagée dans l'image du loup pour signifier le danger. Ce conte n'est pas une histoire de cabanes puisque les protagonistes y construisent des maisons. Mais nous invitons à voir ces maisons comme des *anti-cabanes*. L'itinéraire des trois maisons

n'y ressemble pas à celui d'un tâtonnement valorisant la possibilité et la fécondité de l'erreur puisque celle-ci y est trop lourde de conséquences. La narration célèbre plutôt un procès de rigidification, l'éloge d'une maison conçue comme un *espace immunitaire* de protection, hostile aux accidents et aux surprises, qui ne laisse pas de place à l'événement perturbateur. Bettelheim souligne la vocation normative de ce conte où l'enfant quitte le *principe de plaisir* pour entrer dans le jeu anticipatif du *principe de réalité* (Bettelheim, 1976). Voilà un dualisme souterrain et invisible qui trace dans l'*inconscient* la rupture du plaisir et du travail. Mais pour le dire dans la langue de Castoriadis, il s'agit surtout d'une rupture dans la dialectique de l'*institué* et de l'*instituant* où la clôture de l'*imaginaire social*, générateur de formes sociales nouvelles, fige toute possibilité d'invention démocratique (Castoriadis, 1975).

Le projet de reconstruction de la forme scolaire devra donc rétablir les circuits naturels où s'articulent corps, langage et expérience en travaillant à une *dissolution de ces dualismes* (Sensevy, 2013) dont les stratégies de rentabilité n'ont d'ailleurs pas fait la preuve de leur efficacité ainsi qu'en témoignent les dernières évaluations internationales PISA parues en décembre 2019 qui enregistrent un net infléchissement de la culture écrite des élèves. Nous proposons donc de voir comment le geste d'écriture vécu dans le texte libre s'articule à la vie des élèves en suivant le principe deweyen de continuité.

2- TEXTE LIBRE ET PRINCIPE DE CONTINUITÉ

2.1.- Textualité et couches du milieu d'écriture

La didacticité du texte libre repose sur sa possiblité à se constituer en *milieu* d'écriture (Brousseau, 1998, Sensevy, 2011). Autrement dit le texte libre se possibilise en *pratique de savoir* dès lors qu'il parvient à fonctionner comme une production de milieu d'écriture. Comprendre la gestualité du geste d'écriture libre revient à questionner la manière dont cette institution didactique met en œuvre une redéfinition du milieu didactique, c'est-à-dire une manière spécifique de produire un milieu d'écriture. Rappelons que le milieu recouvre la structure du problème que la situation didactique confronte à l'activité des élèves. Cette problématicité de la situation didactique prépare la rencontre de l'élève avec le savoir puisque que l'élève apprend *ce qui est à apprendre par* et *depuis* la résolution de *ce qui fait problème* (Didactique pour enseigner, 2019). Dans la forme scolaire classique, le milieu d'écriture se

constitue déjà en épaisseur problématique et laisse apparaître des couches de contraintes que les élèves sont invités à prendre à charge. D'abord une difficulté interne à cette première distinction qui départage un *ordre oral* d'un *ordre scriptural* (Dabène, 1991). Comme le souligne Dabène la *graphisation* du monde verbal entraîne une complexification du rapport au langage qui tient dans la verbalisation de tout ce qui n'est pas verbal. Le passage à l'écriture impose une augmentation de l'élément linguistique par une intégration de ses composantes périphériques constituant le contexte d'énonciation comme les rythmes, les intonations, les circonstances. Cette contrainte détermine un faisceau de nouvelles contraintes. La linéarisation du verbal détermine une logique de temporalisation du discours qui oblige le scripteur à reconstruire dans la *successivité* des signes la *simultanéité* de l'expérience (Peytard, 1968 cité par Dabène, 1991). L'élève apprend à surveiller la cohérence de son récit, à marquer et embrayer sa narration, à traduire son expression au sein de syntagmes plus ou moins complexes -nominaux, verbaux, propositionnels- auxquels s'ajoutent des contraintes lexicographiques et orthographiques. Nous comprenons mieux ici ce qui structure la problématicité du milieu d'écriture. Il y a problème parce que ce que des éléments linguistiques épars ne suffisent pas à produire l'unité d'un texte. L'élève accède à la textualité en transformant cette addition ou cette collection linguistique en un système scriptural ordonné et organique (Didactique pour enseigner, 2019). La résolution du problème est donc *l'histoire de cet agencement*.

2.2.- Le texte libre ou les contraintes d'être libre

Mais le texte libre élargit encore cette chaîne problématique du fait de la liberté qui préside à son geste d'écriture. La forme freinetienne n'est pas un projet d'émancipation, elle s'origine dans une liberté fondatrice et ontologique. Les *invariants* du texte libre (Freinet, 1947) protègent soigneusement cette expression de l'enfant qui reçoit d'une institution didactique l'opportunité d'écrire en toute légitimité ce qu'il veut, quand il veut et selon la modalité de son choix. Vergnioux souligne à juste titre que « le concept de liberté intervient comme le fondement principiel et le point de départ de l'apprentissage » et que cette liberté est « posée *a priori*, attachée de façon ontologique à la nature enfantine » (Vergnioux, 2005, p.87).

Mais l'expression libre reste une prescription de liberté qui n'est pas sans rappeler l'esprit des Lumières dont la formule kantienne exprime toute l'ambiguité : « *Sapere audere* ! Ose te servir de ton propre entendement ! » (Kant, 1784). Il y a une difficulté et une décision

audacieuse à se saisir de sa liberté pour sortir de la *minorité* intellectuelle. L'équation de la volonté et de la puissance suppose le jeu décisif de la responsabilité par lequel seul peut être assumée l'*égalité des intelligences* (Rancière, 1987, 2004a). C'est en ce sens que l'École Freinet s'institue en *réserve d'enfants* (Élise Freinet, 1974), un conservatoire de l'enfance où celui-ci apprend à prendre soin d'une liberté et des possiblités qu'elle lui offre d'effectuer des provisions de puissance. La réserve est une éducation à l'usage que l'enfant fait de sa liberté pour progresser dans son être. Aussi convient-il de recevoir avec beaucoup de précaution cette interprétation de Clanché lorsqu'il écrit : « Il convient à nos yeux d'admettre ce fait, non comme un avatar, mais comme un trait fondamental du texte libre : le texte peut être banal, il en a le droit. » (Clanché, 1976, p. 39-40). À l'École Freinet, la banalité des textes reste une factualité inévitable d'écriture que la forme hospitalière de l'institution sait accueillir et ne sanctionne pas mais elle n'en constitue pas pour autant un droit. Il y a déjà dans cette *permission* les germes du *permissif* qui exprime l'affaiblissement postural du professeur. La *confiance* établie dans la relation conjointe entre le professeur et l'élève dépend, ainsi que l'a montré Prot, de cette juste dialectique entre *bienveillance* et *exigence* (Prot, 2018). Cette dialectique « suppose beaucoup d'efforts et beaucoup d'art de la part du professeur » (Sensevy, 2011, p.602) et parcourt à l'École Freinet tout le processus d'écriture.

À l'École Freinet il y a donc un *particulier* (Sensevy, 2011) du texte libre qui le départage tout autant des pratiques classiques que de celles qui font du texte libre une parenthèse anecdotique ou un espace idéologique de liberté. Ce particulier vient de ce que la communauté éducative a conscience des contraintes qui pèsent sur un élève réinvesti de sa liberté d'écrire. Il doit choisir son idée de texte et doit savoir ce qu'il va écrire tous les matins entre 8h 00 et 9h 30 durant les phases du plan de travail individualisé. Il doit exercer sa faculté de *délibération* dont Go nous a montré qu'elle est un enjeu didactique prépondérant dans cette institution d'autonomie (Go, 2007). Il fait en quelque sorte l'*épreuve* de sa liberté. L'élève construit cette *capacité judicative* à même sa pratique. Cette difficulté enrichit la problématicité du milieu d'écriture. Elle n'existe évidemment pas, ou d'une autre manière, dans *la forme Questions-Réponse-Tâche* qui structure la consigne d'écriture (Didactique pour enseigner, 2019). Ce problème est corollaire du fort taux d'*adidacticité* de cette situation libre d'écriture qui *dévolue* à l'élève jusqu'au choix de son idée de texte (Brousseau, 1998). La dynamique du milieu commence avec la *clause proprio motu* qui fait naître le mouvement d'écriture en l'*élève-origine* (Sensevy, 2011) et depuis ses complexes d'intérêt. Elle constitue

la première couche souvent invisible du milieu. En témoignent les nombreux épisodes au cours desquels les élèves ne savent pas quoi écrire ou alors détournent le texte pour justement raconter leur manque d'inspiration (annexe 1). Ce problème s'origine dans le principe même de continuité puisque l'originalité du texte libre et son esprit de reconstruction consistent en ce que l'écriture y est conjointement problématisée à une problématisation de l'expérience. Et l'expérience constitue elle aussi un milieu problématique d'éléments épars, cette diversité reflète *un état problématique du monde* (Didactique pour enseigner, 2019). Comment agencer l'expérience à l'agencement produit dans le geste d'écriture ? Le texte libre est bien un agencement d'agencement travaillé depuis l'immanence expérientielle. Deleuze et Guattari ont souligné le rôle des agencements dans le mécanisme du désir :

> On prétendait proposer un nouveau concept de désir (…), on voulait dire la chose la plus simple du monde. (…) On voulait dire que vous ne désirez jamais quelqu'un ou quelque chose, vous désirez toujours un ensemble. »[1]

Le soin de *sujet scolaire* en tant que *sujet désirant* réside aussi dans l'aide que lui apporte l'institution afin de produire ces besoins problématiques d'agencement. Il convient donc de choisir la bonne expérience, celle qui va potentialiser le geste d'écriture, qui va concerner les pairs au moment de la lecture et de la mise au net, celle qui accèdera à la publicité dans l'institution du Livre de vie *Les Pionniers*. Cette institution communicationnelle de la *dédicace* (Vial, 1997) est à ce titre une institution régulatrice qui veille -où la classe entière veille- à ce que la spontanéité ne se dégrade pas en spontanéisme. Si le texte de l'enfant est un monde alors il doit choisir *le meilleur des mondes possibles*. Leibniz a mis en évidence cette nature *compatibiliste* (Bouveresse, 2010, Leibniz, 1710) d'une liberté qui gagne en croissance à mesure des déterminations qu'elle sait se donner. Le particulier du texte libre à l'École Freinet repose déjà sur cette originalité à penser l'idée de texte comme une institution.

2.3.- L'institution d'idée de texte

Tout le *style de pensée* (Fleck, 1935, 2008) de l'École Freinet s'exprime déjà dans cette institution de l'idée de texte où se reflète la volonté de l'école de se constituer en *collectif de pensée*. C'est une machine génératrice d'institutions. Descombes a d'ailleurs montré que « les

[1] G. Deleuze, Abécédaire, « D comme Désir ».

institutions ne sont pas (…) seulement de grandes organisations » mais « aussi bien des systèmes conceptuels » comme « des manières de penser autant que des manières d'agir. » (Descombes, 1996, p. 296). Nous ne rapprocherons donc pas la « cabane d'amitié » de la forêt d'arbres où se hisse et se cache le jeune Côme dans *Le Baron perché* d'Italo Calvino (Calvino, 1957) après avoir refusé l'assiette d'escargots que sa sœur lui impose de manger. Sa décision révolutionnaire de se tenir en bordure de la civilisation -même s'il reste concerné par le destin du monde- et de vivre sa vie dans les arbres incarne un érémitisme qui n'illustre pas l'idéal démocratique et coopératif de l'école. Côme y joue le jeu de la solitude et celui d'une révolution avortée puisque sa décision ne transforme pas le monde mais le retire du monde. Sa cabane est une *proto-cabane*, ce n'est plus un espace de protection mais un lieu de dissimulation, celui des relations clandestines. Aussi a-t-on beaucoup de difficulté à accéder au sens de ce que le philosophe Jacquet-Francillon désigne comme *l'individualisme politique de Célestin Freinet* (Jacquet-Francillon, 2000/18).

L'institution de l'idée de texte travaille profondément à l'articulation du soi et de l'autre. Elle régule les débordements de narcissisme, sauvegarde le tissu social d'une classe protégée par une éthique de l'écriture travaillée en direction de l'espace public. Il faut que dialectisent le désir de s'exprimer et le désir d'être concerné. Go a montré comment penser le complexe d'institutions de l'école depuis le raisonnement sociologique de Mary Douglas mettant en évidence des sujets scolaires pensés par l'institution mais par une institution qui accompagne les élèves dans leur élan de vie (Go, 2007, Douglas, 1986, 1999). Bien sûr, les élèves peuvent travailler leurs idées de texte en parfaite autonomie ou encore à la maison supervisés par la famille en faisant par exemple l'inventaire des événements familiaux. Une naissance, un déménagement, un cauchemar, une randonnée. Néanmoins ce travail sur l'idée de texte n'est possible que parce qu'il est déjà travaillé *du dedans* de l'école. Cette réflexion nous invite à repenser en même temps le syntagme saturé d'une *école ouverte sur la vie*. Cette ouverture sur la vie est déjà enquêtée au sein même de la vie de l'école dans l'originalité d'une éducation attentionnelle. Élise Freinet avait compris l'importance de construire avec les élèves une culture de l'événement. Dans *La part du maître*, elle témoigne justement de ce travail accompli auprès des élèves pour leur apprendre à distinguer l'*incident* de l'*événement* : « Il fallait tout de suite sérier les trouvailles et départager ce qui avait la gravité de l'événement de ce qui n'était que le fait accessoire surgi inopinément sous leurs pas : l'incident. » (Élise Freinet, 1966, p.42) Ces lignes éloquentes tournent en dérision ce mythe

de l'inspiration pour valoriser une motivation travaillée et préparée. Pour autant cette préparation se travaille à même la matière de l'expérience et l'espace scolaire joue un rôle déterminant dans cette institution préparatoire.

3- TEXTE LIBRE ET PROCESSUS DE CONTINUITÉ

3.1.- Reconstruction de la forme scolaire et espace scolaire

Freinet a très tôt compris, au sein du mouvement pédagogique de l'Éducation nouvelle, l'enjeu d'une redéfinition de l'architecture scolaire dans le renouvellement de l'esprit pédagogique comme en témoigne la volonté de façonner l'espace de l'École Freinet comme un paysage. Il y a donc une évidence à penser que le processus de continuité s'origine dans la matière expérientielle vécue au sein du paysage de l'école qui fonctionne comme un vrai laboratoire d'idées de textes. Onze petits bâtiments, aux façades blanches rehaussées de volets et de garde-corps bleus qui sécurisent le choix architectural du toit terrasse, s'articulent à un espace richement végétalisé et dominé par la présence d'une pinède typiquement méditerranéenne. Mais il convient de ne pas s'arrêter au charme de la géographie physique et objective d'un paysage dédié à une véritable écologie du travail. Il s'agit pour les Freinet d'offrir aux enfants un milieu disponible à leurs réserves de puissance dont le concept freinetien de *recours-barrière* (Freinet, 1966) aide à comprendre la vocation. C'est donc un milieu *aidant* propice à l'expression d'un élan vital qui s'offre à l'exigence ontologique et méthodique du *tâtonnement expérimental*. C'est pourquoi nous proposons de penser ce milieu paysagé comme une authentique expression du *contrat didactique*.

Rappelons que le contrat s'entend comme un ensemble d'éléments constituant un *déjà-là* (Brousseau, 1998, Sensevy, 2011). Ce déjà-là renvoie à un système d'habitudes que l'on peut définir également comme un système de significations partagées entre le professeur et les élèves (Didactique pour enseigner, 2019). Cet arrière-plan commun fonctionne comme une réserve de *capacités* et potentialise l'agir des élèves puisqu'il leur fournit *un certain système de règles d'usages* leur permettant d'agir adéquatement dans leur confrontation au milieu didactique (id.). Il reste donc à comprendre comment le milieu paysagé existe en tant que réserve normative d'écriture utile à la vie du texte libre. Go nous invite à comprendre ce milieu comme une *institution écouménale* depuis la perspective mésologique d'Augustin Berque (Go, 2007, Berque, 1990, 2000ab). Il convient donc de regarder ce paysage comme une expression *ni objective ni subjective* de la *médiance* du milieu. Lorsque les élèves y

construisent par exemple des cabanes, ils prennent déjà place au sein d'une histoire collective dont le paysage porte objectivement les empreintes. On peut définir ce milieu paysagé comme un *espace indiciaire* (Ginzburg, 1976, 1980). Il phénoménalise les traces d'histoires et de récits sédimentées au sein même d'une géographie qui devient alors la biographie de cette réserve. Avant d'être des pionniers les enfants sont déjà les héritiers de ces histoires muettes de cabanes construites à l'école dans le long train des générations. Les branches, les buissons, les rochers offrent certes des affordances physiques et objectives (Gibson, 1977) à ces constructeurs mais celles-ci s'augmentent en saillances symboliques pour s'offrir en murmures et en chuchotements des cabanes passées. Ces éléments physiques fonctionnent déjà comme des espaces sémiotiques. Les élèves ont déjà lu dans le Livre de vie ces récits de cabanes pour les retrouver dans ces narrations muettes du milieu paysagé et les faire revivre dans le circuit de leurs textes libres. Nous invitons à regarder ce lieu comme la cabane de mûrier du violiste Sainte Colombe dans l'œuvre de Quignard (Quignard, 1991). Ces planches de *mûrier*, que l'auteur raconte comme un espace de *maturité* et de *maturation*, symbolisent adéquatement cette possibilité d'un espace gestationnel où les vivants rencontrent les morts - Sainte Colombe et la vision de son épouse défunte-, où le nouveau se féconde dans l'ancien comme le jeune Marais tendant l'oreille aux sons de son maître. C'est une cabane maternelle, le « secret de la maison des ancêtres » pour reprendre l'expression du sinologue Jean-Marc Eyssalet évoquant la conception chinoise du ventre maternel (Eyssalet, 1990). Nous retrouvons dans l'œuvre derridienne et dans son concept d'*archi-écriture* (Derrida, 1967) l'expression d'un monde naturel se livrant comme un texte à déchiffrer et brouillant les catégories d'antériorité et de postériorité pour définir le geste d'écriture depuis sa logique propre à différer. La *différance* – au double sens du *différer* - neutralise toute possibilité d'origine nous obligeant à renoncer au projet même de comprendre où commence exactement l'écriture (Derrida, 1968). La reconstruction de l'expérience c'est donc l'histoire d'une expérience qui *se diffère* et se déporte vers l'écriture mais aussi l'histoire d'une expérience d'écriture toujours renouvelée et *différenciée*.

3.2.- *Trajectivité* de l'écriture et *dialectique contrat-milieu*

L'institution de l'idée de texte opère donc comme une véritable éducation attentionnelle qui travaille sur le regard à même la perception des élèves et les habitue à déchiffrer cette épaisseur du paysage. C'est une institution d'*attentionnalité* comme dirait Ingold (Ingold,

2018). Et cette écologie attentionnelle ne peut être désolidarisée d'une écologie corporelle. Les signes du paysage s'incorporent et traversent toute la sensorialité de l'élève. C'est au sein de cette intimité corporelle, ni objective ni subjective, du *corps médial* berquien que s'opère la *dialectique contrat-milieu* où le déjà-là du milieu paysagé rencontre la structure problématique de l'écriture. L'élève ne répète pas une histoire, il l'invente. La voix du texte libre « n'est jamais un « on », mais celle de l'*auctor*, du sujet un et unique d'énonciation » pour reprendre ce propos de Clanché (Clanché, 1976, p.38). Sa cabane est l'œuvre de la sensibilité de l'élève, sa manière personnelle d'être affecté par la matière, sa façon d'être en prise sur le paysage. Toutes les cabanes sont des espaces personnalisés, construits sur mesure. Le poids des branches, la texture de leur bois, le parfum du romarin, des cystes et des coronilles glauques qui colorent en même temps la végétation, la cohabitation des écureuils ou des toiles d'araignées ouvrent des espaces d'émotion qui font de chaque élève un interprétant et un créateur de nouvelles significations. Le contrat du paysage dialectise avec le milieu d'écriture par la médiation du *milieu-soi* où l'élève intériorise des histoires qu'il refaçonne. Ce milieu-soi est un espace *inchoatif*, c'est le lieu des histoires qui *n'ont pas encore été racontées*. Ricoeur a eu cette saisissante intuition d' « une structure pré-narrative de l'expérience » qui « se constitue en *une authentique demande de récit* » (Ricoeur, 1983, p.113).

3.3.- Une institution nomade

Mais où est donc le professeur ? Nous l'appellerons plutôt le promeneur et ce promeneur transporte avec lui la vie des institutions qui nomadisent dans le paysage. Nous faisons ici référence aux travaux de Go qui ont montré cette vie didactique des temps interstitiels où s'augmente la *chronogenèse* du contrat didactique pour être le temps d'une véritable action conjointe entre professeurs et élèves (Go, 2007). Durant le temps méridien, à l'École Freinet, le professeur arpente les sentiers de l'école pour rendre visite aux élèves dans leurs cabanes.

Nous proposons ici le transcript[2] d'une discussion qui a eu lieu dans notre « cabane d'amitié » et qui fut enregistrée le 15 septembre 2017.

[2] Nous légendons le transcript de la manière suivante : Tdp pour tour de parole, P pour professeur et E pour élève.

Tdp 1	P	Oh mais c'est qu'elle est intéressante cette cabane
Tdp 2	E1	NICOLAS tu es venu
Tdp 3	P	Vous avez vu qu'il y a d'autres cabanes en ce moment
Tdp 4	E1	Oui ils ont même fait une cabane de massage
Tdp 5	E2	Ah oui tu veux parler de euh
Tdp 6	E1	Oui une cabane de kinésithérapie
Tdp 7	P	Ah oui c'est bien ça en fait en plus d'être une cabane c'est un cabinet
Tdp 8	E3	Oui mais nous ça ne nous intéresse pas nous on veut faire autre chose dans notre cabane
Tdp 9	P	Ah oui mais quoi d'autre
Tdp 10	E3	Nous c'est une cabane d'amitié
Tdp 11	P	Ah c'est comme ça que vous l'appelez
Tdp 12	E3	Non C'EST VRAIMENT UNE CABANE D'AMITIÉ pour être des amis apprendre l'amitié quoi

Tdp 13	P	D'accord et et en quoi elle est différente
Tdp 14	E2	Ben tu vois il n'y a pas de chef
Tdp 15	E3	Oui on se partage des responsabilités et
Tdp 16	E2	Oui chacun doit faire queque chose pour embellir la cabane chercher des belles branches
Tdp 17	E1	En plus on fait des réunions
Tdp 18	P	Tu veux dire des réunions de coopérative comme le vendredi
Tdp 19	E4	Oui c'est ça
Tdp 20	E1	On se dit quand on n'est pas d'accord quand on a des problèmes
Tdp 21	P	C'est tout c'est drôle de n'avoir que des problèmes dans une cabane d'amitié
Tdp 22	E4	MAIS NON on parle de nos problèmes pour trouver des solutions
Tdp 23	E1	Oui et puis on prépare de nouveaux projets pour améliorer notre cabane
Tdp 24	P	Ah oui et et et c'est quoi ces projets
Tdp 25	E1	Ben tu vois la décoration on fleurit
Tdp 26	E4	Oui on fait même des dessins avec de la craie écrasée
Tdp 27	P	D'accord mais ça ferait un beau texte tout ça
Tdp 28	E2	On sait on va l'écrire tous ensemble.

L'épisode ne laisse pas apparaître une action conjointe d'une forte didacticité. Les élèves n'y construisent aucun savoir scriptural à proprement parler. Ce qui nous intéresse c'est son *potentiel épistémique* en tant que cette action professorale prépare le déplacement de l'expérience vers l'expérience d'écriture. C'est ce que nous appelons le *contrat phénoménologique*. Déjà nous voyons chez les élèves la gestation d'un récit qui se constitue en prémices d'écriture. Ce récit est stimulé par la *position topogénétiquement basse* du professeur qui joue sur la *dialectique réticence-expression* pour mettre les élèves dans une position d'ostension en les invitant à se raconter et à expliciter leur expérience de bâtisseurs. La réticence professorale se structure en système de questions aux tours de parole Tdp 3, 9, 11, 13, 18, 24 afin que la parole des élèves puisse se construire sur ses interrogations et ses silences. Mais les questions du professeur ont une autre vocation, elles manifestent un autre système d'ostension professorale qui est l'intérêt vivant du professeur pour l'intérêt des élèves. C'est un *intérêt d'intérêt*. Nous trouvons également dans les Tdp 14 à 25 une référence aux institutions didactiques de l'école comme la réunion de coopérative qui montre comment les institutions didactiques forment un véritable *complexe d'institutions* (Go, 2007) pour *s'intermotiver* (Clanché, 1988) jusque dans l'écriture. Cette « cabane d'amitié » est aussi le récit de toute une vie de l'école. Donnons à présent la parole à nos jeunes bâtisseurs !

CONCLUSION

Depuis la rentrée, nous avons commencé une cabane d'amitié devant la classe des Grands. Nous avons même créé un petit jardin. Nous pensons planter de vraies petites pousses pour donner de la joie à ceux qui regardent notre petit coin de verdure. Nous le décorons même avec de jolies fleurs. Nous avons construit des marches pour accéder à notre terrain avec de la terre humide, des bâtons et même des aiguilles de pin. Nous avons pensé qu'aucune d'entre nous ne serait la chef car cela apporte trop de problèmes et pour prendre nos décisions, nous faisons des petites réunions. Nous nous sommes réparti des responsabilités. Par exemple, Manon s'occupe des plantations, Hélia prend soin du réfectoire et Thaïs va chercher des branches pour fabriquer des murs. Nous faisons même de la peinture en écrasant des craies et en les mélangeant avec de l'eau. Chaque jour notre cabane s'embellit et prend vie ! (Les Pionniers, septembre-octobre 2017)

Références bibliographiques

Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
Bernstein, B. (1975a). *Classe et pédagogies : visibles et invisibles*. Paris : CERI-OCDE.
Berque, A. (2000a). *Médiance*. Paris : Belin.
Berque, A. (2000b). *Écoumène*. Paris : Belin.
Bettelheim, B. (1993). *Psychanalyse des contes de fées*. Paris : Hachette.
Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris : Seuil.
Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1964). *La reproduction. Les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.
Bouveresse, J. (2009-2010). *Dans le labyrinthe : nécessité, contingence et liberté chez Leibniz*. Cours au Collège de France. Paris : collège de France.
Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée sauvage.

Calvino, I. (1960). *Le Baron perché*. (Trad.Bertrand, J.). Paris : Seuil. [éd. Originale (1957). *Il Barone rampante*. Turin : Einaudi].
Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Seuil.
Chevallard, Y. (1991a). *La Transposition didactique*. Grenoble : La Pensée sauvage.
Clanché, P. (1976). *Le texte libre. Écriture des enfants*. Paris : Maspéro.
Clanché, P. (1988). *L'enfant écrivain. Génétique et symbolique du texte libre*. Paris : Le Centurion.
Collectif Didactique Pour Enseigner (2019). *Didactique pour enseigner*. Rennes : PUR.
Dabène, M. (1991). La notion d'écrit ou le continuum scriptural. In Le Français aujourd'hui : Concevoir Écrire - n° 93, pp.25-37.
Deleuze, G. & Guattari, F. (1972). *L'Anti-Œdipe. Capitalisme et schizophrénie 1*. Paris : Minuit.
Deleuze G. & Parnet, C. (1996). *L'Abécédaire*. Film produit par Pierre-André Boutang.
Derrida J. (1967). *De la grammatologie*. Paris : Minuit.
Derrida J. (1968). *La Différance.* Conférence prononcée à la Société française de Philosophie, le 27 janvier 1968, in. *Théorie d'ensemble*, Collectif. Paris : Seuil.
Descombes, V. (1996). *Les institutions du sens*. Pairs : Minuit.
Dewey, J. (1967). *Logique. Théorie de l'enquête*. (Trad. G. Deledalle). Paris : PUF.
Dewey, J. (2018). *Démocratie et Éducation*. Paris : Armand Colin.
Dewey, J. (2018). *Expérience et Éducation*. Paris : Armand Colin.
Douglas, M. (1999). *Comment pensent les institutions*. (Trad. A. Abeillé). Paris : La Découverte. [éd. Originale (1986). *How Institutions Think.* Syracuse-New York : Syracuse University Press].
Durand, G. (1969). *Les structures anthropologiques de l'imaginaire. Introduction à l'archétypologie générale*. Paris : Bordas.
Eyssalet J.M. (1990). *Le secret de la maison des ancêtres*. Paris : Guy Trédaniel éditeur.
Fabre, M. (2002). Les controverses sur l'école : la schizophrénie républicaine. In Éducation et francophonie. Vol. XXX. Québec : ACELF.
Fleck, L. (2005). *Genèse et développement d'un fait scientifique*. (Trad. N.Jas). Paris : Les belles lettres. [éd. Originale (1935). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache ? Einfürung in die Leher* 403 *vom Denkstil und Denkkollektiv.* Basel: B. Schwabeund Co.,Verlagbuchhandlung].
Foucault, Michel. « Des espaces autres. » Conférence au Cercle d'études architecturales, 14 mars 1967, in *Architecture, Mouvement, Continuité*, no 5 (1984): 46-49.
Freinet, C. (1947). *Le texte libre*. Cannes : BENP.
Freinet, C. (1966). *Essai de psychologie sensible.* Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
Freinet, É (1966). *La part du maître*. Cannes : BEM.
Freinet, É (1974). *L'École Freinet réserve d'enfants*. Paris : Maspéro.
Gibson, J.J. (1979). The Theory of Affordances. In *Perceiving, Acting, and Knowing*, Eds. Robert Shaw and John Bransford
Ginzburg, C. (1980). *Le Fromage et les Vers. L'univers d'un meunier frioulan du XVIème siècle*. (Trad. M. Aymard). Paris : Flammarion. [éd. Originale (1976). *Il formaggio e i Vermi : il cosmo di un mugnaio del '500.* Turin: Giulio Einaudi].
Go, H.L. (2005). *Vers une nouvelle forme scolaire ? Une étude de l'École Freinet de Vence.* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation sous la direction de Gérard Sensevy, soutenue en décembre 2005, Université Rennes 2.
Go, H.L. (2007). *Freinet à Vence*. Rennes : PUR.

Go, H.L. (2019). L'enfance et le temps saccagé. In Le Télémaque. (2019/1). N°55. Caen : PUC.
Go, H.L. & Kolly, B. (2020). *Maria Montessori et Célestin Freinet. Voix et voies pour notre école*. Paris : ESF Sciences humaines.
Ingold, T. (2018). *L'anthropologie comme éducation*. (Trad. Pinton, M.). Rennes : PUR.
Jacquet-Francillon, F. (2000). L'individualisme politique de Célestin Freinet. In *Le travail*, Le Télémaque, Philosophie, Éducation, Société, 18. Caen : PUC.
Jakobson, R. (2003). *Essais de linguistique générale*, T1 et T2. Paris : Minuit.
Kant, E. (1993). *Qu'est-ce que les Lumières ?* Paris : Flammarion.
Kuhn, T. (1972). *La structure des révolutions scientifiques*. (Trad. L. Meyer). Paris : Flammarion. [éd. Originale (1962). *The Structure of Scientific Revolutions.* Chicago: University of Chicago Press].
Lahire, B. (2000). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l' « échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : PUL.
Lainé, M. (1996). *Les constructions scolaires en France*. Paris : PUF.
Leibniz, G.W. (1999). *Essais de Théodicée sur la bonté de Dieu, la liberté de l'homme et l'origine du mal*. Paris : Flammarion.
Prairat, E. (2013). *La morale du professeur.* Paris : PUF.
Prot, F.M. (2018). *Pour des « cliniques de l'éducation ». Former les professeurs à la bienveillance : l'exemple des pratiques d'écriture à l'École Freinet. Enquête sur un programme « LéA » de l'IFÉ.* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation sous la direction de Henri Louis Go, soutenue en novembre 2018, Université de Lorraine Nancy.
Quignard, P. (1991). *Tous les matins du monde*. Paris : Gallimard.
Rancière, J. (2004a). *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris : Fayard.
Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit*. *L'intrigue et le récit historique*, T1. Paris : Seuil.
Rochex, J-Y. & Crinon J. (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : PUR.
Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique.* Bruxelles : De Boeck.
Sensevy, G. (2013). *Pourquoi Dewey. Quelques remarques introductives*. In Dewey penseur de l'éducation (dir. H-L Go). Nancy : PUN.
Sensevy, G. (à paraître). Les relations entre les méthodes et les preuves : sur la notion de preuve culturelle. In *Traité de méthodologie en Science de l'éducation et de la formation*. (coord. Albero, B. & Thievenaz, J.)
Vergnioux, A. (2015). *Cinq études sur Célestin Freinet*. Caen : PUC.
Vial, J. (1998). Pédagogie Freinet : pédagogie du travail, de l'aléatoire et de la dédicace. In *Freinet, 70 ans après*. Actes du Colloque de Caen du 23 octobre 1996. (dir. Peyronie H.). Caen : PUC.
Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon : PUL.

Les territoires de l'expérience-limite de Fernand Deligny

Cécile LAMY
LISEC UR 2310
Université de Lorraine

Résumé : Dans le cadre des réflexions sur la reconstruction de la forme scolaire, cette contribution souhaite questionner la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD) en instaurant une interpellation réciproque entre la pensée pédagogique atypique de Fernand Deligny et quelques traits caractéristiques de la TACD. L'expérience de Deligny est une expérience éducative limite qui permet cependant d'aborder des thématiques présentes notamment dans *Le sens du savoir* (Sensevy, 2011) : dévolution, éthique, rapport à la singularité de l'autre, position de l'adulte face à la surdétermination des normes.

Abstract : As part of the reflexion on the rebuilding of the school form, this contribution aims to question the theory of joint action in didactics by establishing a conversation between Fernand Deligny's atypical pedagogical mind and some distinctive aspects of the theory of joint action in didactics. Even though Deligny's experience can be considered as borderline, it makes it possible to address some thematics that can be found in *Le sens du savoir* (Sensevy, 2011), such as ethics, the relation to one's singular nature, and the adult's position towards norms.

Mots clés : Fernand Deligny ; éducation spécialisée ; expérience éducative limite ; normes ;

Key-words : Fernand Deligny ; case work ; norms ;

Introduction

Cette proposition s'inscrit dans l'axe hors l'école du programme de recherche proposé par Sensevy en 2011. Il s'agit de "mettre à distance la figure classique du professeur et de l'élève dans la classe au sein d'un établissement" afin de reconstruire la forme scolaire (Sensevy, 2011, p. 742). Pour ce faire, nous allons nous arrêter sur la figure de Fernand Deligny, éducateur, pédagogue qui ne veut pas l'être, écrivain et cinéaste.

Né à Bergues, dans le Nord, en 1913, il commence sa carrière auprès des enfants sur un malentendu : lors d'une permission octroyée durant son service militaire en 1936, il ne revient pas. Le mois d'octobre approchant, tous en déduisent qu'il est devenu instituteur, et est mis à disposition. Toutefois, cela ne sera le cas qu'à partir de 1938. Deligny œuvre par tentatives : il

s'agit d'une position à tenir, aussi longtemps que possible, au sein d'une institution ou en dehors. Selon lui, "une tentative est espace d'initiative" (Deligny, 2007, p.1122), dans lequel il va s'agir de créer de nouveaux lieux, en lien avec le milieu d'origine de l'enfant, pour lui permettre de se recréer. Instituteur spécialisé à l'aube de la guerre, il entame sa première tentative en tant qu'éducateur en 1940, à l'asile d'aliénés d'Armentières, dans lequel il reste trois ans. En janvier 1945, il est nommé directeur du premier COT du Nord, à Lille, qu'il quitte en mars 1946. Cette expérience donnera naissance à la Grande Cordée en 1948, réseau éclaté de prise en charge, constitué autour de professionnels et d'auberges de jeunesse acceptant d'accueillir les jeunes, répartis selon leurs besoins après un entretien avec Deligny. Ce dernier changera progressivement de public lors de cette expérience pour passer de l'enfance délinquante et psychotique aux jeunes autistes mutiques. Son ultime tentative, commencée à la fin des années 1960 et menée dans les Cévennes auprès de ces derniers, durera jusqu'à sa mort en 1996 et reste à ce jour l'aspect le plus connu de son travail.
Il peut paraître paradoxal d'aborder le travail d'un homme qui ne souhaitait pas que l'on parle de lui et dont les années d'enseignement relèvent de l'anecdotique dans sa carrière d'éducateur. La dimension extrême de la pensée et de la pratique delignienne vient questionner la manière dont nous percevons, encore actuellement, l'enfance délinquante, sa prise en charge, les objectifs sous-jacents de l'action éducative spécialisée et la posture même de l'éducateur. Ses tentatives, que l'on peut qualifier d'expériences éducatives limites, n'avaient pas vocation à durer dans le temps ni même à être répétées. Toutefois, bien que son travail ne semble pas être reproductible, sa pensée amène à questionner l'action et la relation éducative, aussi bien pour les travailleurs sociaux que pour les enseignants. Comme le dit Sandra Alvarez de Toledo, Deligny "renverse l'optique de l'éducation spécialisée, détourne l'objectif de l'enfant pour le braquer sur l'éducateur et plus généralement sur "l'homme-que-nous-sommes". (2007, p.24).

Nous allons, dans un premier temps, décrire l'arrière-plan delignien. Nous nous concentrerons, dans cette contribution, sur les premières tentatives deligniennes, jusqu'à la fin de la Grande Cordée, qui marque le refus de Deligny d'éduquer, comme il l'écrit dans *Le Groupe et la demande : à propos de le Grande Cordée*, en 1967 :

"Je n'ai jamais eu ni goût, ni talent, pour le façonnage des caractères. Je sais bien que, de par le monde, des éducateurs s'ingénient à modeler cet "homme nouveau" que l'Etat leur demande ou leur

commande…
Je ne voudrais pas qu'on s'y trompe. J'ai bien écrit en 1944, un petit livre qui parle de ce métier-là. Ce n'est pas le mien." (Deligny, 2007, p.425)

Nous nous attarderons ensuite sur la pratique de Deligny, pour enfin aborder la question de l'éthique delignienne.

L'arrière-plan delignien

Pour comprendre Deligny, il est important de le situer dans l'histoire de l'éducation spécialisée et des idéologies qui la sous-tendent. Il est donc question de saisir l'arrière-plan de Deligny, dans le temps et l'espace, pour pouvoir à la fois le décrire et en dégager les puissances d'action, ce qu'il permet de créer. Il convient donc d'interroger le contexte historique mais également idéologique dans lequel Deligny se situe.
Lorsqu'il devient instituteur, le travail social est marqué par la vision paternaliste et moralisatrice issue des œuvres sociales. Sous le régime de Vichy, les idéologies de l'enfance sont de deux ordres : paternalistes et technocrates. La médecine va progressivement investir ce champ, amenant avec elle l'idée de dépistage et de traitement de la délinquance. Les théories défendant l'idée d'une hérédité des troubles moraux sont encore répandues : il convient dès lors de dépister ces derniers le plus tôt possible. La responsabilité de la délinquance incombe alors complètement à l'individu, elle prend ses racines dans celui-ci. Deligny s'oppose à cette vision de l'enfance inadaptée, tout comme aux conditions de prise en charge de celle-ci, encore marquées par les modalités asilaires ou carcérales. Cependant, il est intéressant de noter que le regard porté sur la jeunesse délinquante change progressivement : d'enfant coupable, le mineur devient progressivement victime (Bourquin, 2007). Il est donc question non plus uniquement de préserver la société du danger qu'il représente, mais également de protéger les jeunes délinquants, qui constituent, suite à la défaite de 1940 contre les troupes nazies, la main d'œuvre nécessaire à la reconstruction du pays.

Nous pouvons noter une question principale, qui traverse toute l'œuvre de Deligny : celle de l'adaptation. Pourquoi vouloir toujours adapter l'autre, avant même de savoir s'il en est seulement capable, de connaître ses limites? Et à quoi souhaitons-nous adapter l'autre? Dès

lors, Deligny se positionne du côté de la recherche des possibles, des individus qui ne peuvent s'adapter comme les autres, mais peuvent s'adapter tout de même.

Deligny enseignant

Enseignant par défaut, bien que cela ne soit pas incohérent au regard de son parcours, Deligny va adopter une position lui permettant de créer un autre cadre au sein de l'institution. Les sorties au bois de Vincennes, la parole donnée aux enfants, par le biais de dessins notamment, les différents jeux mis en place vont permettre à Deligny de « changer la situation, donner une autre occasion, plutôt que d'essayer de « comprendre » l'individu dans un rapport de sujet à sujet » (Moreau, 1978, p.22). Il s'agit ici d'un rapport collectif plutôt qu'individuel, les effets observés sur le comportement des enfants provenant ainsi de la situation et non de l'action du maître. En tant qu'instituteur, Deligny sera, comme d'autres à l'époque, marqué par la pensée et la pratique de Célestin Freinet. Nous pouvons noter un intérêt commun pour l'enfant et les possibilités qui lui sont offertes ainsi qu'un militantisme prononcé. En 2015, Go nous explique que "Freinet se présentait d'ailleurs lui-même comme un homme ayant "conservé" sa propre enfance" (Go, 2015, p.255). L'importance de ce lien qu'entretient l'adulte avec son enfance se retrouve chez Deligny, comme en témoigne cet aphorisme issu de *Graine de crapule* : "Avant de t'indigner, rappelle-toi de quoi tu étais capable lorsque tu avais leur âge" (2007, p.130). L'adulte doit préserver cette part d'enfance en lui afin d'ajuster sa posture éducative. Le temps de l'enfance, tout comme chez Freinet, se doit d'être respecté comme tel. Go nous indique également que "L'œuvre de Freinet nous sollicite pour repenser l'institution éducative comme une action menée, par la génération des adultes et la profession des professeurs, aux côtés de l'enfance." (Go, 2015, p.257). Deligny inscrit ses tentatives, aussi bien que sa vision de l'éducateur, dans cette même logique. L'adulte se doit d'être fraternel des enfants délinquants, de devenir leur frère d'arme dans leurs combats, et de les mener avec eux.

Toutefois, des divergences existent. On ne trouve nulle trace des vertus du travail chez Deligny, alors que cet aspect occupe une place importante chez Freinet. L'usage de l'imaginaire, sa place est également différente, tout du moins sa finalité : il n'est pas là pour permettre de mieux s'ancrer dans le réel et la société. De plus, le savoir en lui-même n'est pas présent dans les écrits de Deligny. Très tôt, il se montre critique de l'enseignement :

"Si tu es instituteur, va te faire refaire. Tu crois à l'efficacité de la morale psalmodiée et, pour toi, l'instruction est chose primordiale. Si tu viens travailler avec moi, je te donnerai les diplômés et je me garderai les illettrés. Et nous en reparlerons au moment de la moisson. L'instruction est un outil, merveilleux je te l'accorde, indispensable si tu veux. Nous, ce qui nous intéresse c'est celui qui s'en servira." (Deligny, 2007, p.125).

Deligny affirme ici une différence idéologique : ce qui prime, ce n'est ni le niveau d'étude, ni le savoir qui est enseigné, mais bien l'individu, l'enfant dont il a la charge.

Deligny éducateur

Deligny revient à Armentières en 1941. Il est affecté comme éducateur au Pavillon 3, qui accueille des enfants considérés comme débiles profonds ou pervers, issus des bagnes. L'étiquette ainsi posée sur l'enfant inscrit cette folie en lui : elle est inhérente à l'individu, qui de ce fait, ne peut jamais sortir de l'asile. Les individus sont ainsi condamnés à y rester, en changeant uniquement de pavillon. Cette tentative est rendue possible par un certain nombre de facteurs : la guerre tout d'abord, qui amenait l'institution à être plus souple quant aux demandes formulées, et la position d'éducateur de Deligny. N'étant ni médecin ni gardien, il n'avait pas de responsabilités ou de contraintes liées à la prise en charge des enfants. L'hôpital est en partie détruit, de nombreuses évasions ont eu lieu pendant les bombardements et continuent de se produire. C'est dans ce contexte que Deligny va opérer. Cette tentative pose les bases, aussi bien réflexives que pratiques, de toute l'œuvre de Deligny.
Dans son travail autant que dans ses écrits, il questionne les idéologies de l'enfance, de toutes les enfances, les institutions qui les font vivre. Selon lui, la délinquance et l'inadaptation sont des conséquences directes de la misère dans laquelle vivent les individus. La société en est responsable, et devrait tout mettre en œuvre pour l'endiguer, ce qui permettrait de lutter contre la délinquance. Cependant, les institutions, tout comme la psychologie, la psychiatrie, le moralisme et le paternalisme religieux n'ont pas pour objectif d'améliorer la vie des individus, mais de faire perdurer l'ordre établi, la domination des milieux bourgeois et aisés sur les classes populaires, de contrôler ces dernières. Ainsi, l'action doit être collective. Voir la délinquance comme Deligny, c'est la percevoir comme le résultat d'une faiblesse de l'Etat, comme un résultat de la misère dans laquelle sont plongés les enfants et adolescents. Il ne s'agit pas de la voir comme héréditaire, comme une maladie, mais comme une adaptation à un milieu dégradé et précaire. Cette pensée est à mettre en lien avec les engagements politiques

de Deligny : ses rapports avec le Parti Communiste remontent à ses études à l'université de Lille, au milieu des années 1930.
De même, il préfère s'entourer d'éducateurs ouvriers, faisant preuve d'authenticité, avec une connaissance des milieux dont sont issus les enfants, plutôt que d'éducateurs formés qui voudraient normaliser, adapter les enfants à une société qui refuse de se remettre en question et d'améliorer les conditions de vie des classes populaires. Éduquer les délinquants devient un acte de résistance : parce que l'éducateur connaît la misère et les difficultés rencontrées par l'enfant, il peut faire preuve de fraternité envers celui-ci. Dès lors, l'action va viser à transformer la société, et bénéficie à tous. Ainsi, voir l'éducateur comme Deligny, c'est penser l'authenticité de l'attitude, la fraternité, la primauté de l'expérience sur l'instruction et les diplômes.

La pratique delignienne

Quelques éléments sur les tentatives deligniennes

Comme nous l'avons dit précédemment, Deligny enseignant met l'imaginaire au centre du dispositif : à partir de dessins des enfants, il raconte des histoires, leur permettant ainsi de ne pas rester dans la situation d'inadapté dans laquelle ils se trouvent. Leurs traces deviennent des histoires, les valorisent, permettent de retirer l'étiquette posée par la classe de perfectionnement. Eux aussi deviennent capables de choses, comme les enfants normaux. Tout l'enjeu réside ici dans ce que l'on fait de cette imagination : elle ne doit pas être là pour que l'enfant s'y retire, mais bien pour faire naître une action collective. A partir de celle-ci doit naître une entreprise dont la visée sera l'émancipation. Outre l'imaginaire, Deligny restructure également les espaces : il détourne le tableau de son usage, qui n'est plus d'instruire mais de tracer, en lui retirant son aspect solennel, où l'enfant ne vient plus être interrogé mais raconter, mais également en transformant sa propre position d'instituteur. L'estrade ne représente plus sa supériorité, elle ne le sépare plus de la classe mais au contraire l'expose à celle-ci, aux risques que sont les moqueries à l'égard de celui qui trace, à l'improvisation. En refusant de demander à l'enfant d'expliquer, de justifier son dessin, en prenant le parti de créer quelque chose à partir de celui-ci, il esquive l'institué, l'obligation de faire classe normalement à des enfants qui ne sont pas considérés comme normaux.

Concernant son action à l'asile d'aliénés d'Armentières, il va tout d'abord s'entourer de nouveaux éducateurs, anciens ouvriers au chômage. Il va abolir les punitions et

interdictions qui régissent la vie asilaire, et pour ce faire, réorganiser les temps : le sport, les visites, les jeux et les ateliers d'artisanat vont rythmer la vie du Pavillon 3. Ces ateliers sont installés dans les sous-sols, jusque là inoccupés. Cela ne bénéficie pas qu'aux jeunes internés : les ouvriers peuvent ainsi retrouver leurs anciens gestes. Le matériel sera fourni par des personnes extérieures, plus particulièrement par les femmes des ouvriers, ce qui constitue le premier embryon de réseau. Ici comme précédemment à l'école, l'action est collective et non individuelle, ce qui permet d'entrevoir de nouvelles possibilités au sein même de l'institution. Il est question également de refuser ce que Deligny qualifie "d'arnaque aux sentiments", issue des idéologies paternalistes et moralistes des oeuvres : il s'agit de ne pas user de l'affection comme d'un outil, un moyen éducatif, que ce soit pour promettre ou pour menacer : elle ne doit en aucun cas être un moyen d'obtenir de l'enfant ce que l'on souhaite, qui ne serait dès lors pas la preuve d'un changement profond. Si les agissements de l'enfant ne sont là que pour faire plaisir à l'éducateur ou pour éviter une punition ou une sanction, aucune transformation ne se produit.
Ces éléments se retrouvent dans la tentative menée au Centre d'Observation et de Triage de Lille. S'y ajoutent l'ouverture du centre vers l'extérieur, le salaire versé aux jeunes pour leur travail au jardin, à l'atelier ou en cuisine, permettant à ces derniers de payer leur pension, plutôt que de la déduire de leur salaire. Cela favorise la création d'un coutumier, levier de réinsertion. Le réseau de Deligny se développe, jusqu'à permettre la création d'un foyer de prévention au cœur d'un quartier populaire de Lille. Ici, Deligny se fera lui même truand : il participera à l'évasion d'un certain nombre de jeunes, que ce soit en les accueillant après leur fuite d'Armentières, ou en leur permettant de s'échapper du centre après leur arrestation, n'hésitera pas à voler le matériel qu'il demande et n'obtient pas, ferme les yeux sur la revente de biens du centre par ses éducateurs, en vue de financer les salaires des jeunes.

La Grande Cordée est organisée en réseau d'entraide dispersé, l'institution, tout comme son cloisonnement, ne pouvant faire sens. Le réseau prend racine dans le monde en lui-même, au cœur du tissu social. Il s'appuie ainsi sur les Auberges de Jeunesse tout d'abord, mais également sur des professionnels prêts à accueillir les jeunes. Il n'est pas question de les couver mais bien d'autonomiser et de responsabiliser les adolescents à partir de circonstances favorables à l'émergence d'un autre soi. Donner une occasion, c'est changer de milieu, trouver celui dans lequel le jeune pourra se recréer. Ces situations variant d'un adolescent à un autre, le suivi, et ce dès l'accueil, est individualisé : il est nécessaire de faire la proposition la plus

adaptée. Deligny réalise un entretien à chaque arrivée, afin de définir les besoins et attentes de chacun. Ce qui est mis en place découle de ces aspects : il pourra s'agir d'une activité singulière, d'un voyage, d'un placement en Auberge de Jeunesse ou chez un professionnel du réseau, parfois même simplement des conseils prodigués lors de l'entretien.

Regard didactique sur la pratique delignienne

Si le cas de Gaël, tel que présenté par Sensevy, permet d'entrevoir un "fonctionnement didactique alternatif" (Sensevy, 2011, p. 468), il rend possible l'analyse de la pratique delignienne.

Il s'agit de faire perdurer le projet didactique malgré les difficultés rencontrées : non pas de soigner celles-ci, de traiter les origines des difficultés rencontrées, mais d'empêcher leur manifestation. Si les circonstances dans lesquelles sont placés le jeune entraînent une adaptation de l'enfant à celles-ci, et donc rendent impossible toute évolution, il faut dès lors agir sur les circonstances en elles-mêmes. C'est pourquoi Deligny refuse l'enfermement et les conditions artificielles de prise en charge des délinquants. Celles-ci ne peuvent qu'engendrer des réactions elles-mêmes dénuées d'authenticité, et rendre impossible tout travail éducatif de fond et pérenne. Pour ce faire, Deligny travaille sur le milieu dans lequel sont intégrés les enfants. Que ce soit à l'asile d'aliénés d'Armentières ou au centre d'observation et de triage de Lille, Deligny refuse de fermer les lieux. Cela s'observe plus particulièrement à Lille : en effet, le centre est ouvert, les visites sont courantes, et les liens entre les jeunes et leurs familles sont maintenus autant que possible, notamment par la possibilité donnée de s'y rendre le weekend. Deligny opère une rupture avec l'enfermement habituel, qui crée des conditions artificielles dans lesquelles toutes les réponses apportées par les jeunes ne sont que réaction à ce milieu. La Grande Cordée, de son côté, se base sur le principe suivant : « l'occasion fait le larron ». Cette occasion est centrale : il s'agit de générer des conditions permettant au jeune de se recréer. Pour Deligny, le milieu, les circonstances rencontrées par chacun vont avoir un impact sur leurs actions. L'idée de créer des occasions vient de là : d'autres circonstances permettront ainsi aux jeunes d'adopter de nouveaux comportements, de se recréer socialement.

Sensevy nous indique qu'"Agir sur le didactique par le didactique, (...) c'est chercher l'échec de Gaël, non dans la personne, ni même d'ailleurs, dans la "situation", mais dans le rapport entre l'individu et la situation." (Sensevy, 2011, p.467)

Deligny cherche donc à réparer le rapport entre l'individu et la situation, entre le délinquant et sa prise en charge, qu'elle soit asilaire ou en centre d'observation et de triage. Il se place dès lors à la marge des institutions, pour détourner l'institué en refusant l'usage de la morale bourgeoise, des punitions, des tests et des diagnostics qui impliquent une étiquette dont l'enfant ne peut se séparer. Il n'est ainsi pas question de couper l'enfant de son milieu d'origine, mais bien d'avoir une action sur celui-ci. Le comportement des jeunes, selon Deligny, dépend du milieu dans lequel il se trouve : il pourra avoir une attitude complètement différente en prison, en centre, ou à la maison. Dès lors, le milieu dans lequel l'enfant est pris en charge se doit d'être le plus authentique possible, pour permettre à l'autre de se libérer. Cela passe également par la multiplication des circonstances : ces dernières, quand elles correspondent à des attentes ou sont favorables à l'enfant, lui permettent également de vivre, de se recréer. Il va s'agir, comme dans le cas de Gaël, de rendre impossible toute existence du contrat initial, classique. Les réactions habituelles des jeunes ne permettent plus de répondre à la situation, ils sont désarçonnés par les circonstances nouvelles proposées par Deligny, plus particulièrement par l'absence de punition. Tout comme l'intervenant avec Gaël, Deligny produit de nouveaux milieux, entraînant un nouveau contrat. Cela empêche les jeunes de rester piégés dans un contrat, auquel ils s'étaient habitués et adaptés, sans pour autant que celui-ci permette un apprentissage ou toute évolution dans le comportement de l'enfant, et force ce dernier à s'ajuster.

Pour étayer notre propos, nous pouvons nous attarder sur le cas de deux jeunes, pris en charge par Deligny dans le cadre de la Grande Cordée. Lucien tout d'abord, qui passe d'école en école, est décrit dans les rapports remis à Deligny comme "sournois, hypocrite, menteur, turbulent, agressif, pourri jusqu'aux moelles et paresseux, paresseux" (Deligny, 2007, p. 407). Plusieurs propositions lui sont faites, mais il ne reste jamais dans les lieux où il est accueilli. Il finit par être accepté comme apprenti dans une petite entreprise artisanale. Son comportement change : il se montre travailleur, ne compte pas ses heures, est serviable à l'auberge de jeunesse où il séjourne. Il commence à se projeter dans l'avenir, à s'insérer, jusqu'à ce que son patron se rende compte de son âge et soit contraint de le mettre au chômage jusqu'à ses quatorze ans, quelques mois plus tard. Deligny nous indique alors que "Deux jours après, Lucien avait repris son ancien comportement comme on change de veste, hâbleur, malfaisant, irritable, hostile et paresseux, paresseux "invétéré"." (ibid.). Le cas de K.U se rapproche de celui de Lucien. Il arrive à la Grande Cordée avec son palmarès de délinquant, les coupures de

journaux qui parlent de lui. Il accepte un séjour d'essai pour éviter la prison. Le village dans lequel il est accueilli est loin de ressembler à Saint-Ouen. Il trouvera un groupe de jeunes à entraîner avec lui pour harceler les filles. Petit à petit, il tisse des liens avec ces dernières, et l'occasion se présente. Pour les séduire, il faut un travail, qui est gage de sérieux. Des femmes de l'usine locale lui trouvent un travail, l'aident par de petites attentions répétées. Malheureusement, l'usine ne peut le garder, la quantité de travail ne le permettant pas. Il retourne alors à Saint-Ouen, dans l'idée de se trouver un emploi, se souvenant des ouvriers qu'il voyait, empli de projets pour l'avenir. Seulement, il n'y a pas de place pour les apprentis. Deligny nous précise ce qu'il advient en ses mots : "K.U se fera prendre sur le marché en train de voler un portefeuille, sans précaution, spectaculairement même, comme on se suicide."(ibid., p.411).

Dans ces deux cas, le problème rencontré par les jeunes est celui de leur place, de leur avenir. Ce milieu didactique est un milieu-soi. Pour permettre aux jeunes de résoudre ce problème, Deligny multiplie les circonstances, les occasions, jusqu'à trouver la bonne, celle qui permettra à l'enfant de réorganiser ses connaissances, de se recréer. Il modifie le contrat, empêchant le jeune délinquant d'agir comme il l'aurait fait en temps normal, l'obligeant, d'une certaine façon, à s'adapter. Dans cette dialectique contrat-milieu, Deligny joue sur les milieux : didactique et environnemental. L'environnement dans lequel les jeunes sont placés devient un espace à découvrir, un problème à résoudre pour trouver la solution à celui posé par le milieu-soi. Toutefois, cette action est précaire, comme nous pouvons le voir dans les histoires de Lucien et K.U. L'enfant se recrée dans un milieu spécifique, il se libère de son étiquette de délinquant, peut devenir un autre plus proche de lui-même. Si ce nouveau milieu disparaît, tout est à refaire et l'enfant repart de zéro. L'action de Deligny, qui porte ses fruits, comme il nous le donne à lire dans la Grande Cordée, reste suspendue aux circonstances offertes par la société, sur lesquelles Deligny ne peut agir.

Sensevy note qu'il y a donc une rupture, dans l'action de l'intervenant, entraînant deux stratégies pour ce dernier. La première consiste à "résister à la didactification" (ibid., p. 470). Deligny résiste-t-il à celle-ci ? La disqualifie-t-il ? Sensevy précise que "C'est en effet au nom du savoir, dans la volonté de laisser s'exprimer sa dynamique propre, dans la durée propre de l'élève, que la didactification est repoussée." (ibid, pp.470-471). Deligny se montre très critique des attentes des institutions qui souhaitent des résultats rapides et nient la temporalité longue de l'action éducative, dont on ne saurait voir les effets immédiatement. Deligny ne

formule pas d'attente quant au comportement des jeunes délinquants, et se méfie de toute rééducation qui voudrait transformer l'enfant dans un laps de temps très court, attendant de lui un changement de comportement notable, qui ne serait pas pour autant authentique et pourrait relever seulement d'une adaptation de l'enfant aux demandes de l'institution et non aux exigences de la vie en société.

La deuxième stratégie vient bousculer la place de chacun, la relation didactique entre l'élève et l'intervenant dans le cas de Gaël. L'enfant a la place d'interroger l'adulte. Chez Deligny, l'adulte ne se positionne pas comme supérieur à l'enfant, ne lui impose pas son bon vouloir, mais bien comme frère. Cette fraternité, tout comme l'authenticité des éducateurs, vient rompre les habitudes des enfants habitués aux surveillants de l'administration pénitentiaire ou asilaire. Il s'agit à la fois d'une valeur et d'une attitude que Deligny et ses éducateurs adoptent envers les enfants : il est question d'un contrat tacite passé entre eux, pour la défense de l'enfance inadaptée. La dédicace des *Vagabonds efficaces* est ainsi adressée aux éducateurs et aux délinquants, mis au même niveau, tous considérés comme des camarades : "À Georges Herchelbout et Henri Glorie, ouvriers, et à tous les camarades délinquants et éducateurs de l'ex-Centre d'observation de la région de Lille" (Deligny, 2007, p. 162) Deligny se met à la place de l'autre, il le comprend, anticipe ses réactions. Lorsqu'il était à Armentières, il ne voyait pas les fous dans les enfants : il retrouvait en chacun d'eux une humanité, la sienne, et voyait des aspects de lui-même chez ces inadaptés. Il se positionne en compagnon de ceux qui n'en ont pas et assume le fait de prendre parti pour « l'autre camp » et adopte une posture d' « ambassadeur (consultatif) de ces crapules d'enfants » (Deligny, 2007, p.171), qui pour lui n'ont pas à être redressés selon une morale dominante. Il n'hésite pas, pour ces enfants, à être lui-même une crapule, comme en atteste l'anecdote du ballon de football qu'il aura fallu voler pour obtenir.

La reconstruction de la forme scolaire au regard de la pratique delignienne

Comme nous avons pu le voir, le jeune n'apprend pas directement de Deligny, qui n'enseigne pas. Il apprend par le milieu que Deligny crée, de celui-ci. "L'une des questions ombilicales de l'apprentissage (et donc de l'enseignement) devient : que fait l'élève avec, dans, ce milieu ? Une autre, envers de la première, est donc : avec ce milieu, que peut-il faire

?” (Sensevy, 2011 p. 643). Ces questions doivent être envisagées sur le long terme, et non dans l’immédiateté de l’instant. Deligny, dans sa mise en place d’un milieu aussi proche que possible de celui dont viennent les enfants, ouvert, différent en tout point des maisons de rééducation, des asiles et des centres d’observation et de triage de l’époque, est déjà, comme le dit Sensevy, “la première expression de l’action didactique conjointe” (ibid., p. 643). Le milieu didactique occupe ainsi une place centrale dans la pratique delignienne. L’éducateur s’efface, pour devenir architecte des conditions de l’éducation du jeune délinquant.

Le savoir a deux dimensions, pratique et épistémique, qu’il faut pouvoir faire advenir ensemble. Si la puissance d’agir recherchée et celle de l’émancipation, de la recréation de soi, de la libération, il faut que l’enfant possède les éléments à la fois épistémiques et pratiques de cette émancipation. Le savoir en tant que tel n’occupe pas une place formelle chez Deligny. Il n’est pas question d’enseignement, comme nous avons pu le voir. Toutefois, ce savoir théorique se construit au contact des éducateurs, aussi bien pour les adultes que pour les enfants, ainsi que des professionnels du réseau de la Grande Cordée. Nous pourrions qualifier cette action d’éducation populaire, dans la mesure où elle vise l’éducation politique des sujets. Ces derniers vont être amenés à penser collectivement leurs situations, donnant lieu à l’élaboration de savoirs théoriques, liés à des apprentissages plus pratiques (en atelier, dans le coutumier). Ces deux dimensions, tissées entre elles, augmentent la puissance d’agir, rendent possible l’émancipation, la libération de l’enfant délinquant.

Ces deux aspects prennent une dimension particulièrement atypique chez Deligny, qui ne représente pas pour autant un renoncement de l’adulte à éduquer. Ces retraits, aussi bien de l’adulte que du savoir, ont pour objectif de laisser la place à l’autre, à ses capacités, à ses possibilités d’adaptation, toujours pensées selon lui et non selon les normes dominantes.

Deligny nous invite à penser la prise en charge des enfants en difficultés au regard du milieu-soi, pour permettre à l’enfant de trouver sa place, de s’insérer. Pour ce faire, il multiplie les circonstances, joue sur le milieu didactique pour que l’enfant puisse résoudre les problèmes liés à l’étiquetage et l’insertion dans un monde qui ne semble pas vouloir de lui. La forme scolaire pourrait gagner à s’inspirer de cette multiplication des occasions. S’il y a résistance du milieu, que les signes ne font pas sens, peut-être est-ce la circonstance qui est à changer, pour redistribuer les cartes du problème, pour permettre à l’enfant de se voir comme autre, autre que délinquant, fou, irrécupérable, sans avenir. La limite d’une telle action se situe toutefois au-delà de la forme scolaire : elle touche à la société en elle-même, et sans

transformation politique, cette proposition semble, si ce n'est vouée à l'échec, condamnée à rester de l'ordre de l'utopie.

Références bibliographiques

Alvarez de Toledo, S. (2007). L'inactualité de Fernand Deligny. In Deligny, F. *Oeuvres* (pp. 21-37). Paris : L'arachnéen.

Bourquin, J. (2007). La difficile émergence de la notion d'éducabilité du mineur délinquant. *Revue d'histoire de l'enfance "irrégulière", Hors série,* 111-127

Bourquin, J. (2007). Le mineur de justice : enfance coupable, enfance victime ? *Revue d'histoire de l'enfance "irrégulière", Hors série,* 129-140.

Cardoso Pinto Miguel, M. (2016). *A la marge et hors champ, l'humain dans la pensée de Fernand Deligny*. Thèse soutenue le 27 février 2016, Université Paris 8.

Deligny, F. (2007). Graine de crapule. In Deligny, F., *Oeuvres* (pp. 119-14"). Paris : L'arachnéen.

Deligny, F. (2007). Les vagabonds efficaces. In Deligny, F., *Oeuvres* (pp. 161-214). Paris : L'arachnéen.

Deligny, F. (2007). La Grande Cordée (1). In Deligny, F.,*Oeuvres* (pp. 405-409). Paris : L'arachnéen.

Deligny, F. (2007). La Grande Cordée (2). In Deligny, F., *Oeuvres* (pp. 410-413). Paris : L'arachnéen.

Deligny, F. (2007). Le groupe et la demande : à propos de la Grande Cordée.. In Deligny, F., *Oeuvres* (pp. 418-425). Paris : L'arachnéen.

Henri, P. (2014). *Histoire du travail social en France, de la fin du XIXème siècle à nos jours. (Politiques et interventions sociales)*. Rennes : Presses de l'EHESP.

Houssaye, J. (1998). *Deligny, éducateur de l'extrême*. Ramonville Saint-Agne : Eres.

Houssaye, J. (2013). Fernand Deligny (1913-1996). In J. Houssaye, *Pédagogues contemporains, idées principales et textes choisis* (pp.17-57). Paris : Editions Fabert.

Jeanne, Y. (2006). Fernand Deligny : liberté et compagnonnage. *Reliance*, *21*, 113-118

Jurmand, J.-P. (2006). Le corps dans l'observation des mineurs. Le cas des centres d'observation à l'Education surveillée entre 1946 et 1956. *Revue d'Histoire de l'Enfance "Irrégulière"*, *8*, 83-117.

Moreau, P.-F. (1978). *Fernand Deligny et les idéologies de l'enfance*. Paris : Retz.

Sanchez, C. (1998). Les centres d'accueil et de triage de l'Education surveillée : 1941-1950. *Revue d'Histoire de l'Enfance "Irrégulière"*, *1*, 120-134.

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique.* Bruxelles : De Boeck.

Le sourire et l'enseignement : éthique et modification de la forme scolaire

Imene MECHRI
Professeur des écoles
Bérengère KOLLY
MCF en sciences de l'éducation, Laboratoire Lettres, Idées, Savoir (LIS), Upec
Chercheuse associée au LISEC, équipe Normes et Valeurs, Université de Lorraine

Résumé : (700 signes max)

Une grande partie des informations que nous communiquons aux autres passe par notre corps et par ce que les autres perçoivent de notre corps. Ainsi, le professeur dans sa classe communique avec ses élèves verbalement mais également non-verbalement. Nous nous intéressons tout particulièrement au visage de l'enseignant et à ce qu'il communique aux élèves. L'objectif est ici de montrer l'importance du rôle de la communication non verbale émise par le visage du professeur dans les pratiques enseignantes en identifiant les différents usages faits du visage professoral notamment au sein de la relation didactique avec les élèves.

Abstract : (700 characters max.)

Much of the information that we communicate to others comes through our bodies and through what others perceive of our bodies. Thus, the teacher in his class communicates with his students verbally but also non-verbally. This research focuses on the face of the teacher and what it communicates to students. The objective is to show the importance of the role of non-verbal communication emitted by the teacher's face in teaching practices by identifying the different uses made of the teacher's face, particularly within the didactic relationship with students

Mots clés : (6 max) **communication non-verbale, visage, sourire, éthique, théorie de l'action conjointe en didactique**

Key-words : (6 max) **nonverbal communication, face, smile, ethics, theory of joint action in didactics**

INTRODUCTION

Le corps de l'enseignant devient depuis quelques années l'objet d'attentions nouvelles, de la part d'enseignants comme de chercheurs : gestes, déplacements dans la classe, mais également visage ou usage de la voix. Henri Louis Go, dans un chapitre de *Didactique pour enseigner,* souligne ainsi que par le corps se construit et s'exprime « une *tecknè* professorale. Le « théâtre professoral » porte sur ce qu'il s'agit de montrer ou de cacher, sur l'alternance du rapprochement et de l'éloignement » (Go, 2019, p. 326). Il rappelle que « la gestualité des professeurs (…) est en rapport avec leur intention d'enseigner » ; le corps, les mains, le regard, la voix ou encore le visage sont ainsi autant *d'instruments* que l'enseignant ou l'enseignante mobilise, et que la TACD peut saisir et décrire.

Une telle description possède plusieurs utilités essentielles : en contribuant à la connaissance fine de l'action et des gestes des enseignants, elle peut irriguer la formation des enseignants, si l'on part du principe que le corps est, toujours selon Henri Louis Go, un « instrument dont il faut apprendre à jouer » (p. 324) ; elle permet en outre de décrire les actions éthiques de l'enseignant, donc de contribuer à un renouvellement ou une modification de la forme scolaire classique. Cette dernière se fonde en effet sur une séparation entre « la mission du professeur et la personne privée » (p. 341). Chercher à rendre compte de l'usage du corps, mais aussi et surtout du visage ou encore du *sourire,* ce qui sera l'objet de ce texte, entre en contradiction avec cette séparation. Le travail de Go sur le visage montre que si ce dernier est bien *signification* et *instrument,* il suppose de la part des professeurs qu'ils *exposent* leur visage, qu'ils *se montrent* (p. 340-341). Travailler sur le visage ou encore sur le sourire suppose ainsi, de la part des professeurs, un « travail sur soi », et une réflexion essentielle autour de l'éthique. Citant Lévinas, Henri Louis Go le rappelle :

> « Comme en toute relation, c'est le visage qui est, dans l'expérience éducative, le « lieu » de la rencontre humaine. Il est avant tout, dit Lévinas, le lieu d'une énigme, car autrui est l'inconnaissable, ou plus exactement celui qui résiste à toute possibilité d'être « connu ». L'accès au visage n'est donc pas de l'ordre de la connaissance, il est de l'ordre de l'éthique. La question que pose l'éthique est celle de l'humanité de l'homme. Dans la relation didac- tique, le professeur montre que le « lieu » du visage porte une signification essentielle à la possibilité de cette humanité : sa reconnaissance en tant qu'*altérité* qui échappe à tout pouvoir et n'admet pas de limite » (Go, 2019, p. 342).

C'est dans cette filiation que le présent travail se propose, à la fois dans son objet (étudier le *sourire* comme instrument de l'enseignant, à l'aide des outils de la TACD et de la proxémique) et dans son objectif (reconstruction de la forme scolaire par une réflexion autour de l'éthique enseignante). A travers des exemples pratiques, nous chercherons à saisir l'effet que peut avoir un sourire sur la situation de classe, sur le comportement et les apprentissages des élèves et sur la relation pédagogique, sachant que toute proposition reste contextuelle, et donc interactionnelle et conjointe : le sourire n'a pas de signification *en soi,* mais *en situation conjointe.* C'est en ce sens qu'Henri Louis Go propose de comprendre le visage comme un « *milieu* avec lequel les élèves travaillent » (Go, 2019, p. 326). A travers ses déplacements, ses postures, sa gestualité, son regard, en jouant notamment avec sa voix, ses expressions faciales, le professeur renvoie une image et exprime des attentes à son public, s'ajuste à la situation et renvoie sa propre compréhension de ce qui se vit dans la classe.

Le sourire possède une place particulière pour les jeunes enseignants débutants. Beaucoup considèrent ce dernier comme devant être évité, car considéré pour beaucoup comme un moyen de paraître trop gentil et de perdre son autorité. Les conseils d'enseignants expérimentés donnés à de jeunes enseignants débutants sont ainsi souvent de « serrer la vis en début d'année pour ne pas se faire marcher

dessus », de paraître sévère et transmettre l'image d'un professeur qui ne « plaisante pas ». Le visage fermé et non souriant est ainsi présenté comme le meilleur moyen, selon ces professeurs, d'asseoir son autorité sur les élèves et de garder le contrôle de sa classe. Cherchant à confronter cette représentation avec une forme de réalité, étudiée grâce aux outils de la TACD, ce texte cherche à explorer le sourire et les effets qu'il produit dans un contexte donné. Pourrait-on étudier les effets d'un sourire sur la situation de classe et sur le climat de la classe ? Quels effets ont-elles sur la gestion du groupe classe et sur l'autorité du professeur ? Jouent-elles un rôle dans les apprentissages des élèves ? Le sourire est-il un moyen efficace pour faire entrer les élèves dans les apprentissages ? Comment la communication non-verbale faciale peut-elle être utilisée pour améliorer le propos didactique et pour gérer la place accordée à l'erreur dans les apprentissages ?

Nous avons fait le choix de nous centrer sur trois situations, prises en vidéos et étudiées sous forme de photogrammes[1]. Nous les étudions en considérant le sourire et les expressions faciales, dans l'objectif de saisir, dans une forme de recherche exploratoire, les différents rôles que peut jouer le visage. Les situations sont analysées dans la lignée des travaux de Dominique Forest[2].

Nous commencerons par revenir sur quelques travaux abordant le rôle du corps et de la communication non verbale en articulation à l'éthique enseignante, avant d'analyser une séquence vidéo centrée sur le rôle du sourire dans l'action enseignante. Dans les deux cas, il s'agira de réfléchir aux enjeux proprement éthiques et à la modification de la forme scolaire qu'une telle analyse engage.

I. Communication non verbale, corps, éthique et action conjointe en didactique

A. Communication non-verbale, expression du visage

Dans les situations de communication humaines, l'information pure n'a pas sa place (Carré, 1998, p. 19). Christophe Carré rappelle ainsi, dans son *Guide de communication à l'usage des enseignants,* que la grande majorité de la communication en classe, contrairement à ce que l'on pourrait croire, est très majoritairement non-verbale (93% de la communication, selon l'étude du psychologue Albert Mehrabian que cite Christophe Carré).

Jean-François Moulin distingue pour sa part plusieurs catégories de communication non-verbale, en particulier les « mimiques » faciales qui nous intéressent ici particulièrement. Ces « mimiques » permettent à l'enseignant de valoriser ou d'encourager un élève qui prend la parole (Moulin, 2004). Le sourire, quant à lui, est conducteur de nombreuses informations et sens. Il peut avoir différentes fonctions, allant de l'ironie à la dédramatisation, sachant qu'il est également soumis à l'interprétation personnelle du récepteur. La mimique induit en effet le sentiment : elle communique celui de l'émetteur et provoque celui du récepteur. Moulin revient sur les travaux de Paul Ekman, psychologue américain, retraçant les dix-neuf sens différents du sourire que ce dernier établit. Ekman en déduisit une méthode de décryptages des expressions faciales nommée « facial action coding system » avec Wallace Friesen en 1978. Il souligna ainsi la puissance

[1] Voir Sensevy, G. (2013). « Filmer la pratique : un point de vue de la théorie de l'action conjointe en didactique ». In ViSA : Instrumentation de la recherche en éducation [en ligne]. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

[2] Forest, D. (2006). *Analyse proxémique d'interactions didactiques* (thèse de doctorat en sciences de l'homme et de la société). Université Rennes 2, Rennes. Voir également Kolly, B. (2019). « Le langage corporel du professeur. Une analyse proxémique ». Didactique pour enseigner, collectif didactique pour enseigner (dir.). Presses universitaires de Rennes, p. 381-403.

évocatrice du visage, capable de produire dix mille mimiques différentes à l'aide de ses quarante-trois muscles, dont trois mille mimiques porteuses de sens[3].

Pour autant, l'interaction fondée sur le visage n'est pas toujours partagée : certaines personnes atteintes d'autisme n'arrivent pas à déchiffrer les émotions subtiles qu'expriment un visage, comme la peur, l'ennui ou le désespoir. Les plus jeunes peuvent également être plus en difficulté pour décrypter les différentes significations d'un visage. Il faut y ajouter la question des normes et de l'universel : si la joie se reconnaît aux « yeux rieurs », et si le sourire dit authentique est une des rares expressions que nous ne pouvons pas réprimer, et partagée, il convient de préciser que des différences de déchiffrage des émotions et d'interprétation peuvent varier en fonction des normes culturelles.

Le regard est aussi doté de sa propre expression, orientant notre interlocuteur sur nos intentions, notre état d'esprit ou encore le degré d'attention que nous lui portons. Le regard se module selon sa direction (un enseignant regardant par la fenêtre pendant qu'un élève prend la parole manifestera son désintérêt), son expression et son intensité. Le visage et le sourire, pour l'enseignant, sont d'autant plus importants qu'ils sont des relais et des soutiens de l'intention éducative ; comme *invitation* ou comme *expression.* Go souligne l'acte *culturel* que revêt l'usage du visage, par exemple dans l'acte d'écouter (Go, 2019, p. 329).

B. Un enjeu éthique essentiel

Le corps et les gestes de l'enseignant sont enchâssés dans des normes et des valeurs, culturelles mais aussi professionnelles. L'interdiction de toute atteinte à l'intégrité physique ou morale des élèves en est un exemple ; la bienveillance en est un autre[4].

Considérer l'éthique à partir du corps suppose, comme le souligne Go, que soit reconsidérée la frontière traditionnellement étanche, dans la forme scolaire classique, entre sphère professionnelle et sphère privée. L'essor nouveau d'un *vertuisme* en éducation, ou au moins, comme le propose Prairat, d'un *déontologisme tempéré* par les vertus[5] suppose d'amener davantage de circulation entre la personne et le professionnel. Prairat montre ainsi que le *tact,* qu'il propose comme une vertu essentielle de l'enseignant, peut se suffire d'un silence, d'un regard ou d'un geste. Le tact suppose « l'attachement éthique à la forme, au sens où celle-ci est une manière d'aller vers l'autre » (Prairat, 2017, p. 18). Cette forme s'inscrit autant dans le langage (« le toucher du langage, écrit Prairat), le silence, que dans la présence.

La « présence » suppose un supplément d'âme au fait d'être seulement être présent physiquement. Elle suppose d'être disponible, impliqué, concerné et de prendre soin. Cette disponibilité intérieure *se manifeste* extérieurement, notamment par le corps et le visage[6]. Sans pour autant le dire à voix haute « je suis disponible », le professeur le fait savoir lorsqu'il se déplace dans la classe ou encore lorsqu'il regarde les élèves quand ces derniers lui parlent : le corps est une « expression didactique » (Kolly, 2019, p. 400), autant qu'éthique.

[3] Voir également le documentaire « Le visage décrypté » diffusé sur ARTE (2011) de Luise Wagner et Andrea Cross

[4] Voir sur cette question le travail de Frédérique Prot à propos de Freinet : Prot, F. (2019). « Bienveillance et exigence, le cas de Carla ». In Collectif DpE, *Didactique pour enseigner,* Presses Universitaires de Rennes, p. 365-380.

[5] Prairat met en exergue trois vertus « cardinales » pour l'enseignant : la vertu de justice, la vertu de bienveillance et la vertu de tact (Prairat, 2017).

[6] Une tentative de description didactique de la vertu de tact a été proposée par Kolly, B. (2017). « L'enseignant et la suspension de l'action », In Foray, A. et Kerlan, A. *Le métier d'enseigner, approches philosophiques.* PUN-Éditions Universitaires de Lorraine, p. 17-40.

C. La théorie de l'action conjointe en didactique et ses outils

Le présent article s'inscrit dans la suite de recherches du Collectif Didactique Pour Enseigner (collectif DpE) visant à décrire l'action de l'enseignant, dans le cadre de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, selon des enjeux éthiques. Ces considérations éthiques sont étroitement articulées aux enjeux de savoirs : la coopération des instances en direction du savoir (Sensevy, 2011, p. 60), l'action conjointe entre professeur et élèves possède en son centre l'enjeu éthique, qui ne peut être déconnecté de la transmission de savoir.

Dans cette optique, le visage ou le sourire sont des vecteurs particulièrement puissants de cette articulation entre transmission de savoir et éthique. Si la relation didactique conjointe est un « jeu didactique » visant une relation gagnant-gagnant[7], le visage est bien ce qui va *concrétiser* l'intention professorale, la rendant *ostensible* et appelant réponse. Go l'énonce en ce sens : « l'idée contenue, ou impliquée dans l'expression du visage est développée par cette expression même. Autrement dit, c'est dans l'expression du visage que se trouve la réalité de cette idée » (Go, 2019, p. 330). Ainsi, le visage, le sourire ou encore le corps de l'enseignant ne peuvent être réduits à de simples moyens de communication : ils qualifient un « mode d'existence »[8] proprement éthique : en tenir compte et réfléchir à leur impact ouvre des pistes à la fois pour la formation et pour une reconsidération de la forme scolaire.

D. Considérations méthodologiques

L'exemple décrit ci-dessus a été filmé en 2020 dans une classe de CE1 de 24 élèves, dans la commune de Coubron (Seine-Saint-Denis). L'enseignante, co-autrice de cet article, était alors en année de formation à l'Inspé. La situation est donc particulière, puisque l'analyse est effectuée par la personne en jeu dans la vidéo. Ce qui peut être une richesse (proximité avec les intentions de la professeure), évitant les mécompréhensions inévitables dans l'interprétation de la communication non-verbale (Visiolo, Petitot, 2018) peut également devenir un frein à l'objectivité, tant dans l'analyse que dans le moment même de classe (la praticienne essayant de démontrer quelque chose à la chercheuse par le biais de la caméra)[9].

La vidéo sera analysée, notamment, par les outils de la proxémique ; la dialectique « réticence-expression », ainsi que le triplet des génèses (Sensevy, 2011) seront autant d'outils didactiques mobilisés dans cette analyse. Dans l'exemple proposé, le sourire s'est révélé une incarnation particulièrement efficace de la dialectique entre réticence et expression.

II. Sourire, réticence, expression et volonté épistémique chez l'enseignant

L'enseignant qui souhaite être en réticence d'information, au sein de l'action didactique, est aussi et dans le même temps en situation d'expression, en particulier corporelle (Kolly, 2019). Dans la situation présentée, le visage, en particulier par le sourire et la modulation de la bouche, communique aux élèves une multitude d'intentions, de validations, de jugements ou d'encouragements. C'est ce que l'exemple ci-dessous tente de montrer. Dans les tableaux descriptifs de chaque épisode, l'enseignante est nommée « I » (pour Imène) et les élèves par un « E ».

[7] « Un jeu dans lequel l'instance Professeur gagne si et seulement si l'instance Élève gagne » (Sensevy, 2011, p. 84)
[8] Andrieu, 2014, cité par Go, 2019, p. 330.
[9] Dans le mémoire initial, l'exemple proposé ici était confronté à d'autres afin d'effectuer une comparaison et garantir une forme d'objectivité de l'analyse.

La situation de départ : sourire et dialectique réticence/expression

La situation analysée est une scène extraite d'une séance d'apprentissage en numération dans la classe d'une des contributrices de ce texte, une classe de CE1 à Coubron (93) le 23 janvier 2020, en fin de matinée, après la récréation du matin. L'objectif de cette séance était de faire découvrir et comprendre aux élèves comment encadrer des nombres à la centaine près. La séance a duré approximativement trois quarts d'heure et était la cinquième d'une séquence d'apprentissage sur l'encadrement des nombres. Les quatre séances précédentes avaient été consacrées à l'encadrement des nombres à l'unité près et à la dizaine près. La figure qui suit montre le début de cette séance : l'enseignante rappelle aux élèves ce qui a été abordé précédemment. Face à la réponse, elle fait une moue expressive, semblant indiquer que la réponse reste approximative.

En situation topogénétique haute, l'enseignante reste néanmoins en réticence, en gardant le silence. La bouche et l'expression faciale viennent *exprimer* un jugement sur la réponse donnée par l'élève. Tandis que l'enseignante reste en réticence d'information verbale, son visage, et sa bouche sont dans l'expression.

	Le visage de l'enseignant est bien dans l'expression d'information, notamment à travers la mimique faciale produit par la bouche pincée et les sourcils froncés.

Les exemples qui suivent se centrent sur cette dialectique, essayant d'illustrer comment le sourire peut être mobilisé par les enseignants, tout en prenant des significations diverses.

Situation 1 : le sourire compatissant, une posture de compréhension

Dans cette situation, l'enseignante a demandé aux élèves de rappeler ce qui a été vu lors des séances précédentes. Une élève, qui a du mal à trouver ses mots et à l'exprimer oralement (cf. situation de départ) va au tableau sur l'invitation de l'enseignante pour montrer ce qu'elle veut dire. Nous relevons alors une autre expression faciale de la professeure lors de son échange avec l'élève. Au tableau, l'élève semble chercher à différentes reprises l'approbation ou la validation de sa maîtresse, en la cherchant notamment du regard.

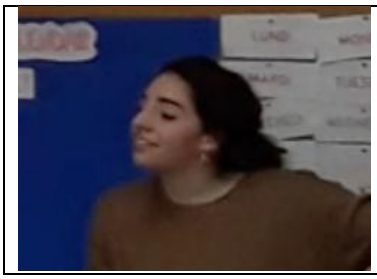
		Tours de parole	Description
Episode 5 Scène 1	01 : 11	E : C'est ça ?	E écrit un nombre au tableau avec les symboles < de chaque côté
	01 : 12	I : C'était quoi ?	
	01 : 14	E : Silence	E hausse les épaules I lui adresse la mimique faciale cf. photographie

Lors de ce passage, l'élève est peu sûre d'elle et regarde l'enseignante. Elle semble chercher une réaction de sa part qui l'aiderait. L'enseignante la regarde en lui adressant un sourire que nous pourrions qualifier de « compatissant ». Il semble s'agir ici de chercher à mettre en confiance l'élève : l'enseignante ne peut lui donner la réponse, mais lui fait savoir qu'elle comprend sa situation et qu'elle est sur la bonne voie. Toujours dans la régulation, la professeure est ici encore une fois dans un processus de réticence, verbalement. Le sourire vient servir de socle à la dévolution : c'est à l'élève de réfléchir pour trouver elle-même la réponse. Ce socle n'est néanmoins pas neutre, mais « compréhensif » ou « encourageant ».

C'est dans la même visée que se trouve l'épisode suivant, cette fois articulé à une erreur d'une autre élève de la classe. Une élève venue au tableau aider sa camarade interrogée lors d'une mise en commun collective, se trompe sur la lecture du nombre 370. Après lui avoir communiqué qu'il y a une erreur sans parler avec les mots mais en parlant avec le visage, l'enseignante attire son attention en l'appelant (son prénom est anonymisé par un S). D'autres élèves de la classe tentent de donner la réponse oralement mais sont repris par l'enseignante, qui s'adresse à eux dans le premier tour de parole de cet épisode :

		Tours de parole	Description
Episode 6	36 : 10	I : Je sais que vous savez mais je veux que S. le dise.	
	36 : 11	I : S… Trois-cent…	cf. photographie
Scène 5	36 : 13	I : Y a combien de dizaines ?	
	36 : 14	S : Sept ? Trois-cent-dix ?	I a une expression faciale de négation

Décrivons d'abord l'expression faciale de l'enseignante : visage tourné vers l'élève, sourcils relevés et sourire. Cette mimique a plusieurs composantes dont les fonctions diffèrent.

	Le visage est orienté vers l'élève interrogée, le menton légèrement relevé. Les sourcils sont haussés et la bouche affiche un sourire.

Dans ce visage, l'orientation du regard et du visage tout entier informe l'élève que la professeure est entièrement tournée vers elle et sa réponse, lui donnant toute son importance ; il s'agit d'un soutien éthique (présence). Les sourcils, pour leur part, expriment l'interrogation, le questionnement et l'attente, rappelant la situation épistémique en jeu (l'attente de la réponse). Enfin, le sourire est là pour encourager et rassurer (bienveillance), visant à ce que l'élève ose de nouveau répondre sans avoir peur de se tromper. Ainsi, cette combinaison (orientation du visage et du regard, sourcils, sourire) représente un complexe sémiotique partagé, par ailleurs employé dans la communication quotidienne. Nous relevons également un léger ralentissement chronogénétique de la situation didactique avec cette parenthèse dédiée à une toute autre tâche (lecture d'un nombre à trois chiffres) que celle visée au départ (à savoir l'encadrement à la centaine près), mais qui reste importante pour l'élève.

Situation 2 : le sourire comme validation ou confirmation

Dans l'épisode suivant, deux élèves échangent verbalement au sujet de la présentation de la première élève (nommée E) qui se trouve au tableau, qui a fait une erreur : elle a encadré à la centaine près et non à l'unité et à la dizaine près. Une autre élève (nommée N) l'interpelle. Pendant l'échange, l'enseignante est positionnée en retrait, derrière N, mais dans le champ de vision de E qui est au tableau. Elle va alors jouer à nouveau de son visage et être dans l'expression pendant que les deux élèves communiquent.

		Tours de parole	Description
Episode 7 Scène 1	02 : 10	E (élève au tableau) : N !	
	02 : 11	N : Tu les as faits en centaine là. Parce que tu devais …	
	02 : 14	E : Oui je les ai faits en centaine.	
	02 : 17	N : Parce que tu devais les faire en unités et en dizaines.	I hoche la tête en affichant l'expression faciale cf. photographie 7
	02 : 18	E : Ah j'ai oublié en dizaine !	E efface quelque chose au tableau

Pendant que l'élève interrogé répond, la mimique de l'enseignante, avec un sourire et un haussement de sourcil (cf.tableau descriptif ci-dessous) accompagnée d'un hochement de tête a pour effet de valider les propos de cet élève.

	Les sourcils sont haussés et le regard est orienté vers N. Les lèvres sont étirées cf. photographie ci-contre, on devine un léger sourire sous-jacent.

	L'enseignante hoche la tête. Le regard est orienté vers l'élève au tableau. Les sourcils toujours haussés et les lèvres toujours étirées.

L'élève au tableau s'exclame alors en reprenant la parole et en effaçant les chiffres qu'elle avait écrit au tableau. D'un point de vue topogénétique, l'enseignante qui semblait vouloir garder une place basse jusque-là, rehausse sa place en confirmant les propos d'un élève sans parler. Précisons que l'enseignante est positionnée derrière l'élève ayant la parole (N) et donc à l'abri de son regard. La professeure est encore une fois en réticence verbalement mais confirme des propos non-verbalement. Dans cette situation, le sourire sert de « validation » ou de « confirmation ».

CONCLUSION

Si le visage permet au professeur *d'en jouer comme d'un instrument* (Go, 2019), les situations qui ont été ici décrites sont comme des illustrations de ce *jeu* à la fois épistémique et éthique. Car, en situation de transmission de savoir, il s'agit tout à la fois de donner des indications sur les contenus de savoirs (situation 2) tout en favorisant le climat de bienveillance (situation 1). Encourager, récompenser, approuver et valoriser les efforts réalisés ou encore institutionnaliser les savoirs s'effectue, dans les situations décrites, en situation de réticence verbale : le sourire vient alors servir de socle à la dévolution (situation 1), ou à appuyer une situation topogénétique haute (situation 2). Le visage peut être univoque (situation 2) mais aussi plurivoque, lorsque le regard, la bouche et les sourcils donnent des informations complémentaires (situation 1).

Chez les professeurs débutants, l'autorité est souvent associée à un visage expressif sévère et à l'absence de sourire. Parions qu'il s'agit d'une idée reçue en éducation[10], le sourire n'entrant pas en contradiction avec le principe d'autorité, mais étant un véritable appui de cette dernière. Les expressions faciales peuvent servir à réguler la classe (réprimande ou encouragement), mais aussi servir au sein des transactions didactiques entre le professeur et l'élève.

Ici, nous avons montré que l'enseignant pouvait jouer de son visage et, de manière volontaire ou non, être dans l'expression non verbalement, et être en réticence verbalement. Ce jeu de visage au sein d'une dialectique entre réticence et expression peut avoir différents effets sur la situation didactique et sur l'action conjointe. Nous en avons distingué deux. Le premier effet est l'encouragement communiqué à l'élève. Le deuxième concerne la validation ou la confirmation de propos. Mais il va sans dire que d'autres effets et objectifs sont envisageables et seraient intéressants à analyser pour compléter ce premier travail exploratoire autour du visage et du sourire comme outil didactique.

[10] Voir Collectif DpE (2020). *Enseigner ça s'apprend !,* Retz.

Références bibliographiques

Andrieu, B. Burel, N, & Paintendre, A ? (2014). *Enseigner par son corps*. Paris : L'Harmattan.

Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, *Education et didactique* [En ligne], vol 3 - n°3 | Octobre 2009 URL : http://journals.openedition.org.ezproxy.u-pec.fr/educationdidactique/543 ; DOI : 10.4000/educationdidactique.543

Carré, C. (1998). *Guide de communication à l'usage des enseignants* (série Vie scolaire). Grenoble : CRDP de l'Académie de Grenoble.

Forest, D. (2006). *Analyse proxémique d'interactions didactiques* (thèse de doctorat en sciences de l'homme et de la société). Université Rennes 2, Rennes.

Go, H.L. (2019). "Le jeu du visage. Un instrument pour enseigner". In Collectif DPE, *Didactique pour enseigner.* Presses Universitaires de Rouen et du Havre, p. 325-342.

Kolly, B. (2019). « Le langage corporel du professeur. Une analyse proxémique ». Didactique pour enseigner, collectif didactique pour enseigner (dir.). Presses universitaires de Rennes, p. 381-403.

Kolly, B. (2017). « L'enseignant et la suspension de l'action », In Foray, A. et Kerlan, A. *Le métier d'enseigner, approches philosophiques.* PUN-Éditions Universitaires de Lorraine, p. 17-40.

Lapassade, G. (2002). Observation participante. Dans : Jacqueline Barus-Michel éd., *Vocabulaire de psychosociologie* (pp. 375-390). Toulouse, France: ERES. doi:10.3917/eres.barus.2002.01.0375.

Moulin, J. (2004). « Le discours silencieux du corps enseignant : La communication non verbale du maître dans les pratiques de classe ». *Carrefours de l'éducation*, 17, (1), 142-159. Doi :10.3917/cdle.017.0142.

Prairat, E. (2009). De la déontologie enseignante (Quadrige). Presses Universitaires de France.

Prairat, E. (2017a). Éduquer avec tact Vertu et compétence de l'enseignant (Pédagogies Questions vives) P. 11

Prairat, E. (2017b). *Éduquer avec tact.* ESF Sciences humaines.

Prot, F. (2019). « Bienveillance et exigence, le cas de Carla ». In Collectif DpE, *Didactique pour enseigner,* Presses Universitaires de Rennes, p. 365-380.

Sensevy, G. (2011). Le sens du savoir Eléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique (Perspectives en éducation et formation). Bruxelles : De Boeck.

Sensevy, G. (2013). « Filmer la pratique : un point de vue de la théorie de l'action conjointe en didactique ». In Veillard, L., & Tiberghien, A. (Eds.), *ViSA : Instrumentation de la recherche en éducation.* Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme. doi :10.4000/books.editionsmsh.1954

Tellier, M., & Cadet, L. (2014). *Le corps et la voix de l'enseignant théorie et pratique.* Paris : Editions Maison des langues.

Visioli, J. & Petiot, O. (2018). Les connaissances actuelles sur la communication corporelle des enseignants en situation de classe : quelle place accordée à la complexité au sein des recherches ?. *Carrefours de l'éducation*, 45, (1), 223-244. Doi :10.3917/cdle.045.0223.

Des artistes à l'école.

À quoi les artistes rendent sensibles les élèves ?

Virginie MESSINA
Cérep, EA 4692
Inspé de Reims, France

Erwan GOARDET
Inspé de Bretagne, France

Maël LE PAVEN
CREAD, EA 3875
Université de Bretagne Occidentale, France

Résumé :

La présente communication interroge l'expérience épistémique et didactique des élèves lorsque des artistes interviennent dans le cadre scolaire, en s'appuyant sur des travaux initiés à partir de la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) sur la question de l'attention et du sensible. Deux corpus distincts de séances en danse et en théâtre dans des classes élémentaires sont ici mobilisés. L'analyse rend compte de moments où les élèves sont invités par les artistes à se rendre sensibles à eux-mêmes et aux autres, avant toute ambition d'acte esthétique et artistique.

Abstract :

This paper questions the epistemic and didactic experience of students when artists intervene in the school setting, drawing on work initiated from the theory of joint action in didactics (TACD) on the question of attention and sensibility. Two distinct corpus of dance and theatre sessions in elementary classes are used here. The analysis takes into account moments when the artists invite the pupils to become sensitive to themselves and to others, before any ambition for an aesthetic and artistic act.

Mots clés : artiste, sensible, attention, se faire milieu, forme scolaire

Key-words : artist, sensitive, attention, making self milieu, school form

1. Introduction

1.1 Interroger les pratiques didactiques des artistes dans le cadre scolaire

Notre communication s'inscrit dans l'axe du congrès intitulé « La TACD et l'exploration de nouveaux territoires » et poursuit une double réflexion. La première interroge l'expérience épistémique et didactique des élèves lorsque des artistes interviennent dans le cadre scolaire. La seconde poursuit des travaux initiés à partir de la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) portant sur la question de l'attention (Le Paven & al., 2020) et du sensible (Batézat-Batellier, Messina & Sensevy, 2018) dans les pratiques artistiques.

Notre analyse s'appuie ici sur deux corpus. Le premier est issu d'une série de séances en théâtre menées par un comédien, danseur et metteur en scène dans une classe de CM1. Celui-ci est en analysé dans le cadre d'un travail de mémoire de deuxième année de Master de Recherche en didactique. Le second concerne des interventions en danse d'un danseur chorégraphe dans deux classes de CE2-CM1 et a été analysé dans le cadre d'une thèse (Messina, 2017). Bien que ces deux recherches soient initialement indépendantes, le visionnage des séances et la lecture des entretiens des deux artistes laissent apparaître de nombreuses similitudes dans les manières de faire de chacun des artistes et au niveau des *jeux de langage* (Wittgenstein, 1953/2005) utilisés. En particulier les termes de « jeu », « imaginaire » et « écoute » y sont omniprésents et renvoient à des situations didactiques où les élèves sont amenés à se rendre sensibles à eux-mêmes et aux autres, avant toute ambition d'acte esthétique et artistique. Cette orientation de l'attention des élèves portée vers leur propre action et celle des autres passe en grande partie par l'usage de métaphores et l'engagement corporel des artistes eux-mêmes.

Dans ce qui suit, nous rendons compte de deux moments où les élèves sont invités par les artistes à « être à l'écoute » les uns des autres pour construire une action collective. L'analyse nous conduit à interroger certaines spécificités/généricités des gestes didactiques des artistes, pour qui le plus souvent, les interventions en milieu scolaire ne sont pas revendiquées comme un temps d'enseignement, mais avant tout comme celui d'un *partage du sensible* (Rancière, 2000). Par la même, il s'agit d'ouvrir la réflexion sur la question de la forme scolaire et de

l'expérience sensible des élèves, à l'aune des pratiques artistiques.

1.2 Des artistes à l'école

Dans le cadre des prescriptions institutionnelles (Ministère de l'Education Nationale [MEN], 2008, 2014), les interventions des artistes s'inscrivent dans le Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle (PEAC) qui recommande la rencontre des élèves avec des artistes et des œuvres, ainsi qu'avec la pratique artistique. Mais ces recommandations sont un cadre dans lequel les pratiques des artistes et les formes de coopération avec les enseignants peuvent se formaliser de manière très hétérogène.

Dans le contexte de l'une de nos deux études, l'artiste (chorégraphe et danseur) déclare : « je ne suis pas là pour faire de la pédagogie ». Son propos fait écho à celui de De Queiroz, pour qui les artistes « ne sont pas là pour enseigner, mais pour faire vivre des expériences » (2000). Dans le cas étudié, le chorégraphe n'envisage donc pas ses interventions comme des actions de formation et ne s'inscrit pas directement dans une vision traditionnelle de la transmission scolaire. Il revendique plutôt le fait d'« être ce qu'il est » et de « faire ce qu'il sait faire », c'est à dire danser et chorégraphier.

L'intervenant de théâtre déclare de son côté : *« c'est pas un boulot pédagogique et didactique, et c'est plus à un niveau artistique... donc c'est pas la même approche, même si ça peut susciter les mêmes questions. »*. Plus loin, il ajoute : *« Moi, je suis jamais maitre du jeu. Moi, je ne fais que des propositions de jeu (...) Les maitres du jeu ce sont les élèves et les participants. Là, en l'occurrence : les élèves (...) la proposition c'est, on va ensemble quelque part »*.

Ces propos résonnent avec ceux entendus de nombreuses fois sur le terrain, où les artistes semblent revendiquer leur place du côté de l'artistique, l'opposant dans une certaine mesure à l'épistémique et à la forme scolaire. Ces considérations conduisent à la question de la place des artistes dans l'institution scolaire. Cette question, selon nous, est à prendre au sérieux, en particulier par des enquêtes qui tiennent compte de ce que font effectivement les acteurs et du sens qu'ils attribuent à leurs actions. Dans ce qui suit, nous allons à l'encontre des propos des artistes cités et partons du postulat que toute action conjointe entre artistes et élèves, s'inscrit

bel et bien dans un jeu didactique visant à amener les élèves à une mobilisation de certaines capacités épistémiques reconnues comme essentielles par les artistes et faisant références à leurs pratiques d'artistes professionnels.

Dans ce contexte particulier, plusieurs questions organisent de fait notre propos : à quoi les artistes rendent sensibles les élèves et comment ? De quoi les artistes rendent capables les élèves ? Quelle(s) expérience(s) fait-on vivre aux élèves dans ces situations de pratique avec les artistes ?

2. Approche théorique

Notre analyse s'inscrit dans une vision anthropologique du didactique. Dans cette perspective, nous avons retenu le cadre théorique de l'action conjointe en didactique (TACD) (Sensevy & Mercier, 2007 ; Sensevy, 2011 ; Gruson & al., 2012 ; Collectif Didactique pour Enseigner [CDpE], 2019) dont les concepts nous semblent pertinents pour donner à voir et à comprendre comment les savoirs liés aux pratiques et à la création artistique sont mobilisés dans le contexte scolaire lorsque des artistes intervenants prennent en charge des séances dans des classes, en coopération avec les enseignants. La TACD se centre sur les transactions entre le professeur au sens générique (ici principalement les artistes intervenants) et les élèves, transactions dont l'enjeu relève d'une rencontre épistémique, pour permettre à celui qui apprend d'acquérir de nouvelles capacités. L'analyse de ces transactions permet de voir comment les savoirs sont mobilisés ou construits et de quelle manière est appréhendé le sens de la pratique par celui qui apprend.

A partir des notions-modèles de *jeu d'apprentissage et* de *jeu épistémique*, les travaux en TACD tentent de penser la relation entre pratiques sociales et pratiques scolaires. Décrire un *jeu d'apprentissage*, c'est décrire « le jeu du professeur sur le jeu de l'élève (le jeu du " faire apprendre ") » (Sensevy, *op.cit.*, p. 124). Le jeu d'apprentissage caractérise quant à lui la situation d'enseignement-apprentissage, lorsque quelqu'un veut faire apprendre quelque chose à quelqu'un d'autre. Il s'agit de décrire le jeu didactique entre professeur et élèves concernant un savoir visé, renvoyant à une pratique sociale, à un *jeu épistémique* « qui modélise une

pratique de savoir » (*ibid*.). Dans le cadre de notre réflexion sur la pratique de la danse et du théâtre à l'école, cette modélisation permet par exemple de considérer les capacités épistémiques que les artistes souhaitent voir construites par les élèves, en référence à celles mobilisées en situation professionnelle, dans une forme d'essentialisation de la pratique (Lefeuvre, 2012) et de *parenté épistémique* (Loquet, 2017). L'artiste est ici considéré comme celui qui permet le lien entre une certaine culture de la pratique artistique mobilisée et les élèves. C'est celui qui à partir de son expérience professionnelle peut *nourrir le jeu d'apprentissage* d'un *jeu épistémique* qu'il pratique en tant qu'artiste.

Pour décrire ces jeux d'apprentissage, nous mobilisons en particulier les notions de *contrat* et de *milieu* qui permettent de donner à voir *comment se construit le jeu didactique* entre artistes, enseignants et élèves. Si ces concepts ont été initialement proposés par Brousseau (1998) en didactique des mathématiques, les travaux récents en TACD ont fait évoluer l'usage de ces notions à l'épreuve des objets et des terrains qu'elle permet de mieux saisir. Ainsi, notre réflexion s'inscrit en filiation avec les définitions récentes retenues par le CDpE. Ainsi, il s'agit de penser le rapport au contrat et au milieu didactique dans une forme de dialectique contrat/milieu. Le contrat étant vu comme un système de capacités, d'attentes, d'attributions d'attentes propre à chaque élève. C'est le « déjà-là » issu de ses expériences antérieures et à partir duquel l'élève va aborder la situation didactique, c'est-à-dire le milieu didactique, « ce *avec quoi* il y a à faire pour avancer dans la résolution d'un problème. » (CDpE, *op.cit.*, p. 594). Le milieu désigne alors un *milieu-problème*. En s'engageant dans la résolution du problème didactique que symbolise le milieu didactique, l'élève fait évoluer son expérience et ce qui est vu comme contrat didactique peut alors être considéré comme modifié.

Dans la pratique de la danse et du théâtre, « ce *avec quoi* il y a à faire pour avancer dans la résolution d'un problème » est pour grande partie le corps de l'artiste interprète. Le corps est ici un *corps-soi* (Schwartz & Echternacht, 2009), qui en situation de résolution de problème (si l'on veut bien attribuer au mot problème une acception large) devient un *milieu-soi*[1] (Forest & Batézat-Batellier, 2013) avec lequel il est nécessaire d'engager une forme de dialogue. Cette attention aux possibles du corps constitue dans les situations issues de notre corpus le cœur d'un processus de dévolution. Le danseur, le comédien (professionnel ou élève) doit s'engager dans

[1] Pour les auteurs, le *milieu-soi* est ce « qui renvoie à l'usage du corps comme source de sensations » (p. 91).

une *enquête*[2] en partie sur lui-même et à partir de lui-même. Pour « mener l'enquête », il doit reconnaître ce qui fait problème et ce sur quoi il doit agir. C'est en ce sens que nous envisageons que le travail du danseur ou du comédien consiste à *se faire milieu* (Messina, 2017), c'est à dire à s'appréhender soi-même comme un *milieu-problème*. Notre analyse renvoie ici en partie à la conception de Billeter (2012) du corps comme activité, c'est-à-dire du corps « comme de l'activité qui, par moments, devient en partie sensible à elle-même, c'est à dire consciente » (p. 22). Une telle conception nous amène à considérer dans les situations analysées, que les élèves (comme les artistes professionnels) sont amenés à *se faire milieu*.

3. Éléments méthodologiques

3.1 Présentation des deux terrains d'enquête

L'atelier théâtre avec Gaël

Notre premier corpus est issu d'un projet partenarial entre l'enseignant d'une classe de 24 élèves de cours moyen 1ère année (CM1) et un artiste intervenant, comédien, danseur et metteur en scène, lors de l'année scolaire 2017-2018. Pour l'analyse de nos données, nous nommerons l'intervenant artistique, *Gaël*. L'enseignant est pour sa part l'auteur de la recherche menée dans le cadre d'un parcours de master de Recherche en Didactique et mène depuis plusieurs années des projets pluridisciplinaires, artistiques et culturels et est investi dans une association de théâtre « jeune public ». Au cours de l'année scolaire, bénéficiant du dispositif national THEÂ[3], les élèves de la classe font la rencontre de l'œuvre de l'auteur dramatique Philippe Gauthier[4]. L'auteur viendra par ailleurs rencontrer les élèves lors du mois de février.

[2] Nous référons ici la notion d'enquête aux travaux de Dewey (1993), comme « la transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée en une situation qui est si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle con/vertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié » (p. 169).
[3] L'opération THEÂ est une action nationale de la fédération de l'O.C.C.E, en faveur du développement des pratiques de théâtre à l'école et de la rencontre entre les écritures dramatiques contemporaines et les enfants (en lien avec des compagnies et structures théâtrales).
[4] Philippe Gauthier est un auteur de jeunesse français. Ses ouvrages sont régulièrement édités par L'école des loisirs. Voir son site personnel : http://philippegauthier.fr

À partir du mois de novembre et jusqu'au mois de juin, l'enseignant propose aux élèves la lecture à haute-voix de plusieurs pièces sous forme d'un rituel quotidien. Dans la perspective de leur participation sur une scène de théâtre à une rencontre interclasses en fin d'année, les élèves bénéficient de quatre ateliers de « mise en corps et en voix » d'extraits de la pièce « Quelques minutes de silence »[5]. Ces ateliers sont menés par Gaël, l'intervenant partenaire et dure environ une heure trente.

L'atelier danse avec Dom

Notre deuxième corpus est issu de l'observation de séances menées par un danseur chorégraphe professionnel, que nous nommerons *Dom*, dans une classe élémentaire qui se compose de cinq CE2 et dix-sept CM1. Les enfants ont entre huit et neuf ans. Ces séances de pratique dansée constituent un des volets pédagogiques d'un projet partenarial entre l'école et une structure culturelle de la ville, visant pour les élèves une sensibilisation à la pratique de la danse contemporaine. Le projet se décline tout au long de l'année en plusieurs activités articulées autour de la découverte et la pratique d'une culture chorégraphique. Les séances de danse avec l'artiste sont complétées par des visionnages de courts-métrages sur la thématique « Se tenir debout ». Un travail pédagogique en classe est également mené par l'enseignante autour de la pratique dansée. En particulier, les élèves consignent un « cahier de danse » afin d'exprimer (à l'écrit ou de manière graphique) leur ressenti concernant les séances et les œuvres vues ou répondent à des questions posées par l'enseignante.

Les séances de pratique avec l'artiste, généralement d'une durée d'une heure trente, se déroulent de janvier à juin 2013. L'un des objectifs des séances est la création d'une chorégraphie collective qui sera dansée par les élèves en public, en fin d'année scolaire. En amont du projet, une rencontre a permis aux élèves d'assister à la présentation de la dernière création chorégraphique de l'artiste chorégraphique intervenant. Les interventions du chorégraphe s'organisent à partir et autour de la création d'un projet chorégraphique dont il a projeté les grandes lignes avec l'enseignante.

[5] « Quelques minutes de silence » est une pièce pour la jeunesse de l'auteur Philippe Gauthier, éditée en 2018 à L'école des loisirs. Voir le site de l'éditeur : https://www.ecoledesloisirs.fr/livre/quelques-minutes-silence

3.2 Méthodologie retenue

À partir de ces deux terrains d'enquête, la méthodologie a consisté à mobiliser une approche ethnographique et compréhensive, en croisant deux principaux recueils : des captations filmées des séances et des entretiens des intervenants artistes sous forme d'entretiens d'auto-analyse (Sensevy, 2011) de l'action didactique.

Dans cette communication, nous avons choisi d'opérer par :

- un rapprochement dans chaque corpus, entre les données issues des observations/captations et celles issues des entretiens ;
- un rapprochement des données des deux corpus ;

L'analyse de l'ensemble des données nous a conduit à relever des occurrences dans les jeux de langage mobilisés par chacun des artistes, que nous avons retenus pour notre analyse et qui pourraient être considérés comme emblématiques des pratiques didactiques des artistes en contexte scolaire. Dans ce qui suit, nous avons choisi en particulier de décrire et d'analyser deux situations (une pour chaque corpus) donnant à voir les jeux didactiques entre artistes et élèves, visant ce que l'on a choisi de nommer une *capacité d'écoute/attention*. Dans ce travail d'analyse, cette capacité épistémique visée est retenue par les artistes comme capacité nécessaire et préalable à tout acte artistique, au-delà de la discipline artistique mobilisée.

4. Description et analyse des deux situations didactiques

4.1 Capacités d'écoute et d'attention

Nous présentons ici quelques éléments permettant de saisir le sens attribué par les artistes à cette disposition qu'ils nomment « être à l'écoute ». Nous retenons quelques extraits de verbatim des artistes issus de nos corpus, que nous mettons en regard avec des citations d'artistes reconnus dans le champ du spectacle vivant.

Pour Gaël, l'intervenant en théâtre : *« c'est une relation aussi, à l'autre, mais pas qu'à un seul individu, c'est à dire à l'ensemble, donc c'est un super travail d'écoute (…) si on n'a pas cette écoute-là, c'est perdu, le projet il est perdu d'avance. ».*

Il ajoute plus loin :

> *« sur des ateliers courts, en école, j'essaie de mettre le paquet sur l'écoute entre eux, et non pas sur « Comment on va dire le texte ? », ce qui m'intéresse beaucoup moins (…) je préfère voir quelque chose de la synergie de groupe, quelque chose qui ait vraiment une cohésion, qui émane du collectif ».*

Gaël exprime l'idée que le travail sur cette disposition d'« être à l'écoute » précède le travail du texte :

> *« C'est à dire que le texte, pour moi, vient après. C'est une super partition, mais si on n'a pas déjà fait ces exercices-là avant, d'écoute, de compréhension, de savoir où on se place, de savoir quand on parle, de savoir qui dit quoi, c'est aussi reconnaitre sa position dans l'espace et dans le temps, les deux mamelles (rires) (…) Et c'est vraiment d'être ensemble, en commun, pouvoir lâcher, être seul, mais toujours avec les autres (…) comment est-ce qu'on est ensemble ? (…) Mais le but, c'est pas d'y arriver. C'est juste d'être à l'écoute ensemble, sans que ce soit brouillon. ».*

Ces propos font écho aux propos du metteur en scène Peter Brook, interviewé par Laporte dans son émission « Affaires culturelles » sur France culture[6] : « Pour moi, c'est la base de tout : être à l'écoute ». Mais de quoi est faite cette écoute ? L'écoute pourrait se définir comme un état de disponibilité perceptive. *Être à l'écoute* serait comme ouvrir un espace de résonnance en soi pour accueillir ce qui est à l'extérieur. Pouvoir se rendre sensible à l'autre, être dans un état de tension et d'attention à ce qui a lieu, à l'espace, au collectif, à l'autre. Ce serait faire l'expérience, dans le moment présent, d'un *être-avec*. Le comédien doit parvenir à se rendre *hyper-sensible* à son environnement comme à ce qui a lieu en lui. On le comprend, le terme « écoute » ne saurait se limiter au seul sens qu'est l'ouïe. Il renvoie à une disposition plus générale d'attention à soi et au monde. Cette mise en disponibilité perceptive permet de voir sans regarder (en privilégiant la vision périphérique), d'entendre sans tendre l'oreille (audition périphérique), de percevoir et d'harmoniser son rythme intérieur à celui des autres, d'anticiper pour ménager le temps de son action et pouvoir le caler sur celui des autres.

[6] Interview du 8 février 2021, intitulé « Tout ce qui compte c'est d'être ensemble, à l'écoute », disponible à : https://www.franceculture.fr/emissions/affaires-culturelles/peter-brook-est-linvite-daffaires-culturelles

Dans le cas de Dom (le danseur chorégraphe), le terme d'écoute n'est pas énoncé durant l'entretien, mais l'artiste évoque de son côté l'idée d'engagement dans l'action qui nous semble renvoyer à une forme d'attention à soi, à ce que l'on fait, proche de l'écoute attendue par Gaël, bien qu'ici la dimension collective ne soit pas évoquée :

> *« Je crois que la chose qui me satisferait déjà, qui serait le premier niveau de satisfaction, ce serait que les gens, donc les enfants ou les adultes soient à ce qu'ils font (…) Il y a différentes sortes de parasitages, notamment celui qui est lié à la conscience, qui fait qu'on pense une chose et au même moment, il y a mille idées qui viennent et du coup on commence une chose, on pense à une autre, on revient à ce que l'on fait et donc il y a une sorte de petite continuité avec beaucoup de sauts d'attention qui font qu'on n'est pas tout à fait à ce que l'on fait ou pas longtemps. »*

Dans ce qui précède, la question de l'attention à sa propre activité semble être une capacité nécessaire à développer chez les élèves dans le cadre de la pratique de la danse tel que l'artiste l'envisage. Les propos de Ginot (2012), chercheuse en danse, articulent selon nous les deux niveaux d'écoute/attention qu'évoquent les deux intervenants artistiques :

> *« Les danseurs contemporains emploient ce terme pour désigner une activité perceptive au sens large, et tous les amateurs de danses de couple pratiquent cette écoute sans forcément la nommer : « être à l'écoute », en danse, c'est le plus souvent pouvoir danser avec l'autre, être profondément avec lui, tant dans une relation tactile que dans des relations chorégraphiques à travers l'espace. Il s'agit donc d'une ouverture perceptive où domine le mode kinesthésique et proprioceptif (sens de son propre mouvement et de son propre équilibre). Dans une pratique du mouvement qui fait de la « prise de conscience » sa proposition centrale, l'écoute est celle qui se porte de soi à soi-même, d'une part, et d'autre part celle qui va de soi à un autre.* » (p. 88)

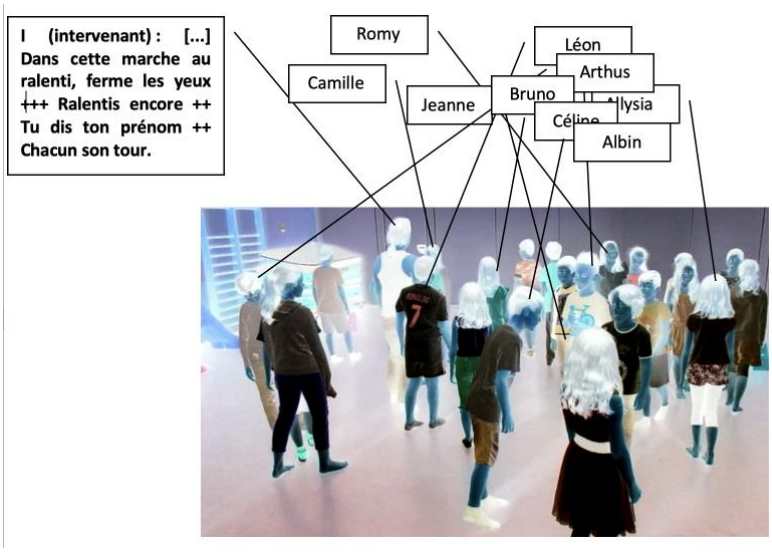
À l'issue de ces premiers éléments, nous proposons de poser les questions suivantes qui guideront l'analyse articulée des deux épisodes qui suivent : comment cette capacité d'écoute/attention à soi et aux autres est enseignée aux élèves ? Quelles situations didactiques sont proposées aux élèves pour la développer ?

4.2 Description des épisodes choisis

Marcher et dire son prénom en étant à l'écoute

Nous présentons ici un extrait de séquence filmée lors du dernier atelier avec Gaël, en mai 2017. Il s'agit du démarrage de la séance. Des plots ont été placés dans la salle de motricité. Ils délimitent un espace rectangulaire dans lequel le groupe d'élèves évolue en silence. Dans cet espace, Gaël a fait la proposition aux élèves de se déplacer en marchant, en se croisant et leur demande de passer toujours entre deux personnes. Il demande ensuite d'accélérer, de varier l'orientation de leur marche, puis de ralentir. Il précise en utilisant une tournure métaphorique : « C'est une marche mais très lente, exactement comme si tu étais au ralenti ». Gaël demande alors aux élèves de fermer leurs yeux et de dire leur prénom, chacun leur tour en continuant de marcher. Mais rapidement les voix se superposent et on ne distingue plus qui prend la parole. Gaël intervient à nouveau pour demander de reprendre en allant moins vite. Quelques élèves poursuivent en disant leur prénom. Les voix se chevauchent à nouveau. Gaël stoppe l'émission des élèves et reformule alors ses injonctions du départ du jeu (fermer les yeux, marcher au ralenti).

Le photogramme ci-dessus donne des indices sur la situation didactique et la répartition des élèves dans l'espace :



Photogramme 1 – Situation de la marche collective proposée par Gaël

Marcher ensemble sur une ligne les yeux fermés

Regardons maintenant ce que propose Dom. Il s'agit de la fin de l'avant dernière séance. Nous présentons la situation didactique ci-dessous, en reprenant la transcription du discours de Dom et en proposant des photogrammes permettant de donner à voir l'action des élèves et de l'artiste.

Dom — Donnez-vous la main ! Voilà, fermez les yeux, mettez-vous en appui sur les deux pieds, fermez les yeux et vous allez traverser l'espace comme ça. Et vous allez essayer de garder la ligne. C'est à dire, vous devez avoir vos deux voisins. C'est à dire, pas comme ça, regardez, pas comme ça (…)	 Dom : « C'est à dire, pas comme ça, regardez, pas comme ça »
(…) mais, vous devez être au milieu des deux d'accord ? Et c'est une marche, très, très lente. Enseignante — Les yeux fermés ! Dom — C'est très doux, c'est très lent, c'est comme un escargot.	 « mais, vous devez être au milieu des deux d'accord ? »

Photogramme 2 – Situation de la ligne proposée par Dom

4.3 Du jeu d'apprentissage aux capacités épistémiques

Que nous donne à voir ces deux épisodes ? En quoi peuvent-ils nous éclairer sur les manières de faire des deux artistes et sur la nature des apprentissages qu'ils visent pour les élèves ? Relevons tout d'abord un ensemble de similitudes dans les jeux d'apprentissage proposés :

1°. dans les deux cas, il s'agit de mobiliser une activité quotidienne que tous les élèves maitrisent, qui est celle de la marche ;

2°. les deux artistes proposent ce que l'on pourrait nommer une *règle définitoire*[7] et qui consiste pour les élèves à fermer les yeux, conduisant de fait à faire de l'expérience de la marche, quelque chose de différent d'une activité quotidienne de marche ;

3°. dans les deux épisodes, les artistes préconisent la lenteur, « faire au ralenti » (Gaël), « comme un escargot » (Dom), soit comme modalité de régulation (règle stratégique) face aux difficultés des élèves (Gaël), soit comme règle définitoire (Dom).

En quoi ces jeux d'apprentissage mobilisant l'activité de la marche peuvent-ils être l'opportunité d'une expérience épistémique pour les élèves ?

La marche, lorsqu'on est valide, constitue une activité quotidienne que l'on pourrait qualifier de « quasi naturelle », dans le sens où elle est une des activités la plus intégrée et répétée dans le quotidien des individus, sans qu'ils aient besoin d'y réfléchir pour s'y adonner. Pourtant dans les deux situations observées, cette marche va constituer un problème pour les élèves. Dans les situations didactiques proposées par les deux artistes, les élèves doivent faire l'expérience d'un milieu didactique que nous considérons comme un milieu-problème. Cette dévolution du problème par les artistes aux élèves vise à les conduire à s'approcher du jeu épistémique des artistes interprètes (danseurs ou comédiens) qui consiste à danser une chorégraphie ou interpréter un texte collectivement et demande à intégrer dans sa propre action, celle des autres interprètes. Dans les deux situations didactiques décrites, une première

[7] En TACD, les *règles définitoires* circonscrivent l'action en édictant ce qu'il y a à faire, les *règles stratégiques* permettent une action adéquate et gagnante et les *stratégies* effectivement employées témoignent d'une compréhension singulière de la situation didactique rencontrée et d'une mobilisation des savoirs par les élèves.

difficulté est celle de marcher les yeux fermés, couplée à d'autres contraintes :

- ne pas toucher les autres en se déplaçant et dire son prénom « au bon moment » (Gaël) ;
- se coordonner aux autres pour conserver une ligne tout au long de la traversée de l'espace (Dom).

Arrêtons-nous pour décrire ce que chacun doit parvenir à faire, en nous appuyant en particulier sur le cas de Gaël. L'élève se déplace très lentement en marchant les yeux fermés et doit dire son prénom, mais pas en même temps qu'un autre. Quelles informations, quels signaux doit-il percevoir pour savoir que c'est *le bon* moment pour dire son prénom ? Dans sa marche, le corps des autres le frôle parfois mais, les yeux fermés, l'accès à leurs intentions est très limité. Sa vigilance doit être orientée vers l'extérieur, vers ce qui se passe autour de lui. En cela, le contrat didactique initial d'attention aux autres, à son déplacement et à l'espace se prolonge, mais il est modifié. Il lui faut parvenir à deviner les intentions des autres pour savoir quand agir à son tour, il faut qu'il parvienne à sentir qu'une « porte s'ouvre » pour son expression. L'enfant doit parvenir à dire son prénom dans un moment de silence, après un camarade et avant un autre, au bon moment. Il lui faut se montrer patient et inhiber son envie de participer rapidement pour trouver son moment de présence dans l'espace sonore partagé. Le « corps collectif » doit s'harmoniser en chacun des membres pour coordonner l'émission vocale de chaque individu.

Dans le cadre de la TACD, la participation à des *jeux d'apprentissage* (jeux du « faire apprendre ») vise la production de *capacités épistémiques* qui ont une parenté avec des *jeux épistémiques* (jeux des connaisseurs de la pratique, les comédiens). Écoutons ce qu'en dit l'intervenant-comédien-metteur en scène au cours de l'entretien :

> « *L'idée c'est <u>d'être à l'écoute</u> le plus longtemps possible. [...] C'est pas d'y arriver. C'est juste se dire que [...] quand j'y vais, [...] j'y vais et j'assume. Et dans un groupe de comédiens, <u>plus c'est assumé, plus ça donne de la confiance aux autres</u> [...] Mais le but, c'est pas d'y arriver. [...] Et l'idée, enfin, sur des propositions comme ça, l'idée que j'ai derrière ça, c'est, on ne fait que s'améliorer. C'est à dire que ça sera pas plus brouillon la deuxième fois, ce sera mieux, et si on le refait une troisième, ce sera encore mieux, et <u>c'est juste cette progression-là en fait</u>, mais c'est pas d'arriver à tous dire son prénom une fois*

> *[...] c'est quasiment impossible [...] Tu fermes les yeux pour être avec toi-même mais aussi avec les autres et aussi forcément ouvrir un tout petit peu plus grand les oreilles. »*

Les propos de Gaël apportent quelques indices : sa proposition de jeu vise la production d'une écoute collective, la plus longue possible. Les élèves ne sauraient être en réussite du premier coup : il faut répéter l'exercice pour parvenir à jouer de mieux en mieux, c'est précisément cette progression du jeu de chacun dans le collectif qui est visée. Si les élèves doivent fermer les yeux (règle définitoire), c'est pour être avec eux-mêmes mais aussi avec le collectif : « ouvrir un peu plus grand les oreilles », dit l'intervenant. Cette réorientation sensible ouvre la voie à un nouveau rapport à l'espace et à la présence des autres. Quand on se lance, il faut « assumer ». Cette confiance est gage de la juste participation des autres. Assumer, c'est pouvoir parler distinctement et de manière audible pour tous. Cet appui sonore témoigne de la participation, de l'engagement de la personne dans le jeu qui enrôle les autres participants et agit comme repère pour eux (pour qu'ils sachent quand et comment s'engager à leur tour).

La capacité attendue par Dom semble proche, bien qu'elle ne soit pas nommée par l'artiste. Pour avancer, nous dirons qu'il s'agit d'une capacité d'attention simultanée à soi et aux autres pour se coordonner dans l'action. Dans le cas de Dom, cette attention passe par le toucher de la main de l'autre qui permet une régulation proprioceptive pour s'aligner dans la marche alors qu'on ne peut pas voir ce que font les autres. Pour réussir à garder la ligne en ayant les yeux fermés, il s'agit de se rendre sensible corporellement à l'action de ses partenaires et d'ajuster sa marche à la leur. Cette situation chorégraphique, qui de premier abord ne semble pas nécessiter de virtuosité corporelle particulière, nous semble pourtant emblématique de ce que peut être une situation d'action conjointe collective entre danseurs. De cette attention conjointe partagée peut alors naître un acte collectif, où le groupe est amené à agir d'un *même mouvement*.

Dans les deux cas, le recours didactique à la lenteur constitue une opportunité de se rendre davantage sensible à ce qui se passe en soi et autour de soi et pouvoir en apprécier des aspects devenus absents dans les expériences quotidiennes. Il s'agit pour les élèves de *se faire milieu*, c'est-à-dire, être capable d'agir adéquatement à partir d'une enquête sur leurs sensations :

- le son d'un camarade qui marche près de soi, le frôlement des corps, l'écoute d'un prénom, … (situation de Gaël) ;
- l'analyse du toucher de la main d'un camarade, la perception continue de l'espace et en retour le réajustement de son rythme de marche… (situation de Dom).

Toutes ses sensations actualisent le paysage de la situation en train de se dérouler et permettent de lui attribuer du sens et d'agir en retour adéquatement et collectivement. L'agir de chacun est alors réglé sur l'agir collectif. Les propositions dépendent de chacun, mais se développent dans un agir conjoint.

5. En guise de discussion : enquête et forme scolaire

En quoi l'étude des pratiques didactiques des artistes à l'école peut-elle constituer une opportunité d'interroger la forme scolaire ? Plusieurs éléments nous semblent être des pistes de réflexion intéressantes. En particulier, nous retenons l'idée que les situations didactiques proposées par les deux artistes engagent les élèves dans une forme d'*enquête*, que nous référons aux travaux de Dewey (1993), pour qui :

> *« Nous enquêtons quand nous questionnons et nous enquêtons quand nous cherchons ce qui fournira une réponse à la question donnée. Ainsi, il appartient à la nature même de la situation indéterminée qui provoque l'enquête d'être en question ; ou en termes d'acte et non de puissance, d'être incertaine, instable, troublée. »* (p.170)

Dans la proposition de Gaël, il est impossible pour l'élève de savoir quand viendra son tour, quand il faudra qu'il se lance et dise son prénom. La situation qui est vécue est indéterminée et pour Ryngaert (1990) : « (...) parce qu'il n'y a pas de bonne réponse, absolue, à donner. En général, l'exercice suppose qu'il y ait une bonne réponse. Le travail artistique idéal consiste à proposer une réponse qui n'a jamais été donnée. » (p. 29). Ici, l'ordre dans lequel les prénoms seront dits n'est pas connu d'avance. C'est le moment vécu par le collectif qui seul définira cette succession. Cette incertitude primordiale est fondamentale dans la définition que donne Dewey du processus d'enquête.

Ce qui va avoir lieu n'est pas écrit et ne peut même pas être prévu par l'intervenant, le connaisseur du jeu. La stratégie gagnante se révèlera dans l'après-coup de l'expérience : c'est

parce que l'élève aura traversé ce moment de jeu collectif qu'il apprendra comment bien jouer le jeu. Les rétroactions du milieu peuvent orienter le joueur. Il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse connue à l'avance, ce qui importe c'est de vivre ce moment pour comprendre comment il se structure dans et par le collectif. C'est le sens même de l'enquête que les élèves doivent mener, dont le terme est leur apprentissage. C'est le processus de compréhension qui œuvre en établissant des liens entre la situation dans laquelle sont « plongés » les élèves et leur vécu de la situation. Dans le cas de Gaël, en prononçant leur prénom à un moment donné, les élèves font l'expérience de leur ajustement au milieu. De même lorsqu'ils avancent en ligne les yeux fermés, dans le cas de Dom. Le savoir en jeu que nous avons défini comme *écoute/attention*, est celui qui structure ce milieu-problème. Les élèves font la rencontre de la capacité épistémique nommée *écoute/attention,* à condition qu'ils établissent le lien entre leur participation au jeu et celle de leurs camarades. Dans la situation, ils ne peuvent savoir à l'avance comment ils doivent se comporter. Leur réponse doit s'adapter à ce qu'ils vivent dans ce moment collectif, dans la rencontre de l'ignorance comme « expérience cruciale » (Sensevy, *op.cit*., p. 341).

Est-ce ce paradigme d'*enquête*, dans lequel l'expérience des choses et la rencontre de l'ignorance et de l'incertitude, qui constituent le moteur de l'apprentissage et que revendiquent les artistes dans leurs interventions avec les élèves ? Serait-ce en cela que les artistes ne considèrent pas leurs interventions comme des expériences didactiques et épistémiques ? Car elles ne correspondraient pas à une forme scolaire basée essentiellement sur un paradigme de la tâche, où l'on attend de manière systématique des élèves, LA bonne réponse ou LE bon comportement ? Et qu'en est-il lorsque les artistes disent ne pas « être maître du jeu » et ne faire que des « propositions de jeu » ?

L'apprentissage de l'écoute, de l'attention qui s'opère à travers l'expérience de ces propositions de jeux des intervenants révèle son indéfectible lien avec l'activité des élèves. Pour le dire autrement, les élèves ne peuvent apprendre sans agir et faire l'expérience sensible de leur activité. C'est en ce sens que nous pensons avec Sensevy que l'éducation est une « reconstruction de l'expérience » (*ibid*., p. 727), dans une relation profonde « entre les émotions et la cognition, l'expérience esthétique et l'expérience épistémique, entre la *sapience* et la *sentience »*. Les élèves apprennent à « ouvrir un peu plus grand les oreilles », comme le dit l'intervenant, pour mieux ajuster leur action à celle de leurs camarades.

Dans cet ajustement mutuel, il s'agit de faire l'expérience d'un agir collectif qui dépasse largement les préoccupations des pratiques artistiques et devrait être retenu selon nous, comme un apprentissage fondamental qui donne sens à cette idée que la place de chacun est toujours déterminée par celle des autres.

Références bibliographiques

Batézat-Batellier, P., Messina, V., & Sensevy, G. (2018, mars). *L'altérité dans les processus d'apprentissage sensibles et de création en éducation artistique et culturelle.* Conférence présentée aux Journées Transmettre 2018 : arts, altérités, mobilités. Nantes, France.

Billeter, J.-F. (2012). *Un paradigme.* Paris : Allia.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques.* Grenoble : La pensée sauvage.

De Queiroz, J.-M. (2000). *A propos de l'éducation artistique à l'école*. Communication présentée aux 5ème rencontres départementales des conseillers pédagogiques artistiques à l'IUFM de Rennes.

Dewey, J. (1993). *Logique : la théorie de l'enquête.* (G. Deledalle, Trad.). Paris : PUF.

Forest, D. & Batézat-Batellier, P. (2013). Apprentissage d'une pratique instrumentale en orchestre à l'école : une approche didactique. *Éducation et didactique, 7(3)*, 79-96.

Ginot, I. (2012). Écouter le toucher. *Chimères*, 3(3), 87-100. https://doi.org/10.3917/chime.078.0087

Gruson, B., Forest, D. & Loquet, M. (2012). *Jeux de savoir. Études de l'action conjointe en didactique.* Rennes : PUR.

Lefeuvre, L. (2012). Travail épistémique et transposition du savoir. Dans B. Gruson, D. Forest et M. Loquet (dir.). *Jeux de savoir. Etudes de l'action conjointe en didactique.* Rennes : PUR.

Le Paven, M., Louis, F., Batézat-Batellier, P., Kerneïs, J., Messina, V. & Morales Ibarra, G. (2020). Pour enseigner, il faut obtenir l'attention des élèves. In Collectif Didactique pour enseigner, *Enseigner, ça s'apprend* (pp.59-84). Paris : Retz.

Loquet, M. (2017). La notion de parenté épistémique : une modélisation des savoirs entre la pratique des élèves et celle des savants, l'exemple de la danse au collège. *Recherches en*

éducation, 29, 38-54.

Ministère de l'Éducation Nationale (2008b). *Développement de l'éducation artistique et culturelle.* Circulaire n° 2008-059 du 29-04-2008. Bulletin officiel n°19 du 8 mai 2008.

Ministère de l'Éducation Nationale (2014). *Projet de référentiel pour l'éducation artistique et culturelle.*

Messina, V. (2017). *Une approche didactique de la danse et de la création chorégraphique. De l'action conjointe chorégraphe/danseurs, à l'action conjointe professeur/élèves à l'école élémentaire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Rennes 2.

Rancière, J. (2000). *Le partage du sensible*. La Fabrique : Paris.

Ryngaert, J.P. (1990). De grands yeux et de grandes oreilles. Art et Apprentissages : quels enjeux ? In Cahier n°2 de l'ANRAT, *L'enfant, le jeu, le théâtre*. (pp. 23-35). Paris : Actes Sud, Papiers.

Sensevy, G. & Mercier, A. (2007). *Agir Ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves.* Rennes : PUR.

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique* Bruxelles : De Boeck.

Schwartz, Y. & Echternacht, E. (2009). Le corps-soi dans les milieux de travail : comment se spécifie sa compétence à vivre ? *Corps*, *6(1),* 31-37. https://doi.org/10.3917/corp.006.0031

Wittgenstein, L. (1953/2005). *Recherches philosophiques* (F. Dastur, É. Maurice, J.-L. Gautero, D. Janicaud, et E. Rigal, Trads.). Paris : Gallimard.

Juegos de aprendizaje y juegos epistémicos para estudiar la transmodalidad en la enseñanza aprendizaje del lenguaje: un caso presencial con aprendices de 1 año y un caso virtual con aprendices de 9 años

Grace MORALES IBARRA
Escuela de Pedagogía
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Dominique MANGHI
Escuela de Pedagogía
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Marcela JARPA
Escuela de Pedagogía
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Paula MONTES
Escuela de Pedagogía
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Resumen:

Exploramos a la luz de juegos de aprendizaje y juego epistémico la resemiotización de dos situaciones, donde emergen momentos transmodales. En el caso presencial, la profesora hace experimentar a niños de 1 año la práctica cultural de interpretar imágenes relacionando un referente pictórico a una representación oral o gestual. En el caso virtual, la profesora hace experimentar a aprendices de 9 años la práctica cultural de producir noticias escritas y orales. Ambos estudios de casos, se apoyan en SHTIS, en dos escalas temporales micro y meso. Identificamos tres eslabones en la cadena semiótica: modelaje del docente; primera producción semiótica de los aprendices; segunda producción.

Palabras-claves: Juegos de aprendizaje, juegos epistémicos, transmodalidad, modos transmodales

Résumé :
Nous explorons la resémiotisation de deux situations à la lumière des jeux d'apprentissage et des jeux épistémiques, où émergent des moments transmodaux. Dans la situation en présentielle, l'enseignant fait vivre aux enfants d'un an la pratique culturelle d'interpréter des images en liant une référence pictorique avec une représentation orale ou gestuelle. Dans la situation virtuelle, l'enseignant fait vivre aux apprenants de 9 ans la pratique culturelle de produire des informations écrites et orales. Les deux études de cas sont traitées par SHTIS, sur deux échelles de temps, micro et méso. Nous identifions trois maillons de la chaîne sémiotique: la modélisation des enseignants; première production sémiotique des apprentis; deuxième production.

Mots clés : Jeux d´apprentissage, jeux epistemiques, Transmodalité, modes transmodelles

Introducción

Presentamos el estudio de prácticas de resemiotización y desplazamiento de significados a través de los modos semióticos (Kress, 2010). El enfoque multimodal expone que cada modo de representación ofrece potenciales, restricciones y posibilidades para el aprendizaje; es decir, hay (re)creación de significados al usarse uno o más sistema(s) semiótico(s) (Unsworth, 2006), adquiriendo distintas formas (gestuales, impresas, digitales).

Analizamos cadenas de textos producidos en las prácticas sociales y culturales, especialmente, los significados materializados en diversos recursos semióticos en una cadena de re-semiotización (Kress, 2010) en contextos educativos (Stein, 2008).

Particularmente, estudiamos dos cadenas de producciones semióticas. La primera, corresponde a la de un aprendiz de 9 años en interacción virtual con su profesora de lenguaje, en situación de educación a distancia. En esta experiencia, exploramos momentos transmodales en prácticas pedagógicas virtuales asincrónicas de una unidad con contenido didáctico en escritura. Y la segunda, corresponde a la de un aprendiz de 1 año en situación de educación presencial. Acá exploramos momentos transmodales en prácticas con foco en la adquisición del lenguaje.

El abordaje de este estudio reposa en dos pilares. El primero, propone la multimodalidad y semiótica social como punto de referencia para conceptualizar la comunicación y el aprendizaje. El segundo, explora el concepto de juegos de aprendizaje como foco didáctico desde una mirada antropológica y cultural para el aprendizaje de las formas de representación y relación con otros.

Un principio de la Semiótica Social es observar el aprendizaje relacionado con la semiosis, es decir, la creación de significado o el acto de representación. En el escenario escolar, se re-crean los significados de forma permanente en diversas formas o significantes (Stein, 2008). Dichos significados son expresados y relacionados con nuevos significados enunciados precedentemente (Bajtin, 1982) en eslabones de una cadena semiótica, en la cual se presenta una cadena de textos con significados materializados en diferentes significantes unidos por un tema (Newfield, 2014). Cada eslabón de una cadena de significados puede contener combinaciones de modos semióticos, o pueden materializarse bajo una nueva forma implicando nuevas posibilidades y restricciones (Kress, 2010; Newfield, 2014).

Podemos decir que en un momento transmodal hay un creador de significados que elabora un complejo sígnico diferente, modifica los modos materializando el significado entre un eslabón de la cadena semiótica y el siguiente, por ejemplo, escuchar un texto y transcribirlo implica pasar del modo semiótico de habla al modo escritura. El cambio en sí es un rediseño semiótico por parte del creador de significados, quien se desenvuelve en un contexto representacional e histórico y modifica el significado y a sí mismo, gracias a las posibilidades de semiosis, según la materialidad de los medios y modos durante el proceso (Newfield, 2015).

A través del modelo de juegos de aprendizaje (Sensevy, 2011; Santini, Bloor y Sensevy, 2018) interpretamos la acción del profesor, como alguien que ofrece situaciones en las que los estudiantes pueden familiarizarse y apropiarse, a través de la simulación, de prácticas culturales de un artista, un escritor, un deportista, un científico, u otro referente social (Gruson, Forest y Loquet, 2012; Sensevy, 2011). Los estudiantes van dando sentido a lo que aprenden orientados por el profesor, quien contribuye en la co-construcción de una comprensión sobre la lógica de dichas prácticas, focalizándoles la atención en aspectos relevantes de estas prácticas sociales (Sensevy, 2011). De esta manera, se va construyendo una comunidad fuente o “colectivo de pensamiento” (Fleck, 2008), en la que los conocimientos van siendo co-construidos

cooperativamente. Se modifican las formas de hacer del ser humano mediante la experimentación de técnicas culturales de esas comunidades como pintar, escribir, correr, experimentar o hacer una tarea, entre otros (en el sentido que son comprendidas las técnicas del cuerpo, Mauss, 1950).

La naturaleza epistémica permite al estudiante desarrollar relaciones conceptuales fundándose sobre una apropiación de prácticas de saber a través de la simulación funcional (Sensevy, 2011). En dicha simulación el estudiante vive una experiencia similar a la experiencia sabia del experto (un artista, un escritor, un deportista, un científico), inserto en una situación que se aproxima a una práctica auténtica. Así, en los juegos epistémicos, el profesor ofrece a los estudiantes una situación y reglas, esperando que los estudiantes asuman la responsabilidad de involucrarse con esa situación. Pensamos que durante este juego de simulación se puede describir la configuración de un orden discursivo de los artefactos y medios semióticos sobre los que se apoya el profesor para co-construir conocimientos culturales junto a los aprendices, permitiéndoles a estos últimos apropiarse de conocimientos.

Se requiere entonces, por parte del profesor, un buen conocimiento sobre las prácticas sabias o expertas, o "juego epistémico fuente" (Sensevy, 2011). Para ello, es necesario una selección de elementos de saber (*élémentarisation*) que modelará la situación como "juego epistémico elemental". Durante la situación, el estudiante simulará y se apropiará de una práctica de saber, construyendo significados con estos elementos, tanto en su función epistémica (el saber visto como objeto de estudio) como pragmática (considerándolo como herramienta para resolver problemas).

Metodología

En base a un estudio de caso (Vasilachis, 2009), utilizamos una metodología basada en la aproximación clínica de Foucault (1963) y del método indiciario de Ginzburg (1980). Levantamos y ponemos en relación indicios (acciones, palabras, gestos, etc.) para reconstruir y comprender lo que ocurre en eventos, componiendo un cuadro clínico disponible para el estudio de fenómenos didácticos (Leutenegger, 2009).

Se utilizó como corpus, en el primer caso, el material escrito digital y la grabación de nueve clases (tres clases sincrónicas y seis asincrónicas). Participaron 28 estudiantes, entre 9 y

10 años, quienes interactuaron con su profesora a través de una plataforma virtual. La situación se desarrolló en el marco de un proyecto de aula de un noticiero de curso (el que conceptualizaremos como una cadena semiótica). Cada estudiante tuvo que presentar una noticia escrita, luego grabar una cápsula de video para simular un reportaje de un noticiero televisivo. En el segundo caso, la situación consideró a un grupo de siete niños de un año, a quienes se les leyó un cuento y luego debían reconocer los personajes de este en láminas que fueron mostradas por el profesor en una actividad presencial.

Los videos, considerados como "filmes de estudio" (Sensevy, 2011), son representaciones de la realidad de la cual se levantan datos observables como las palabras de los diálogos, los gestos y las acciones de estudiantes y profesoras.

Utilizamos un sistema de anotación híbrida, SHTIS, (Sistema-Híbrido-Texto-Imagen-Sonido) (Blocher y Lefeuvre, 2017), que combina texto e imagen, haciendo uso de fotogramas y anotaciones para reconstruir los eventos estudiados de varias clases (a nivel mesoscópico).

Discusión teórica y resultados

Estudio de Caso 1

El noticiero audiovisual se desarrolla en juegos de aprendizaje que buscan la simulación de prácticas culturales de un/a escritor/a y un/a periodista. Identificamos una práctica genérica, la del escritor/a, y una específica, la del periodista. Así, el juego epistémico corresponde a la práctica cultural de escribir se desarrolla en diferentes ámbitos y el aprendiz aprende a comunicarse abordando el mundo como si fuera parte de la comunidad profesional del periodismo, simulando la elaboración y reporteo de una noticia, tal como se muestra en la figura 1.

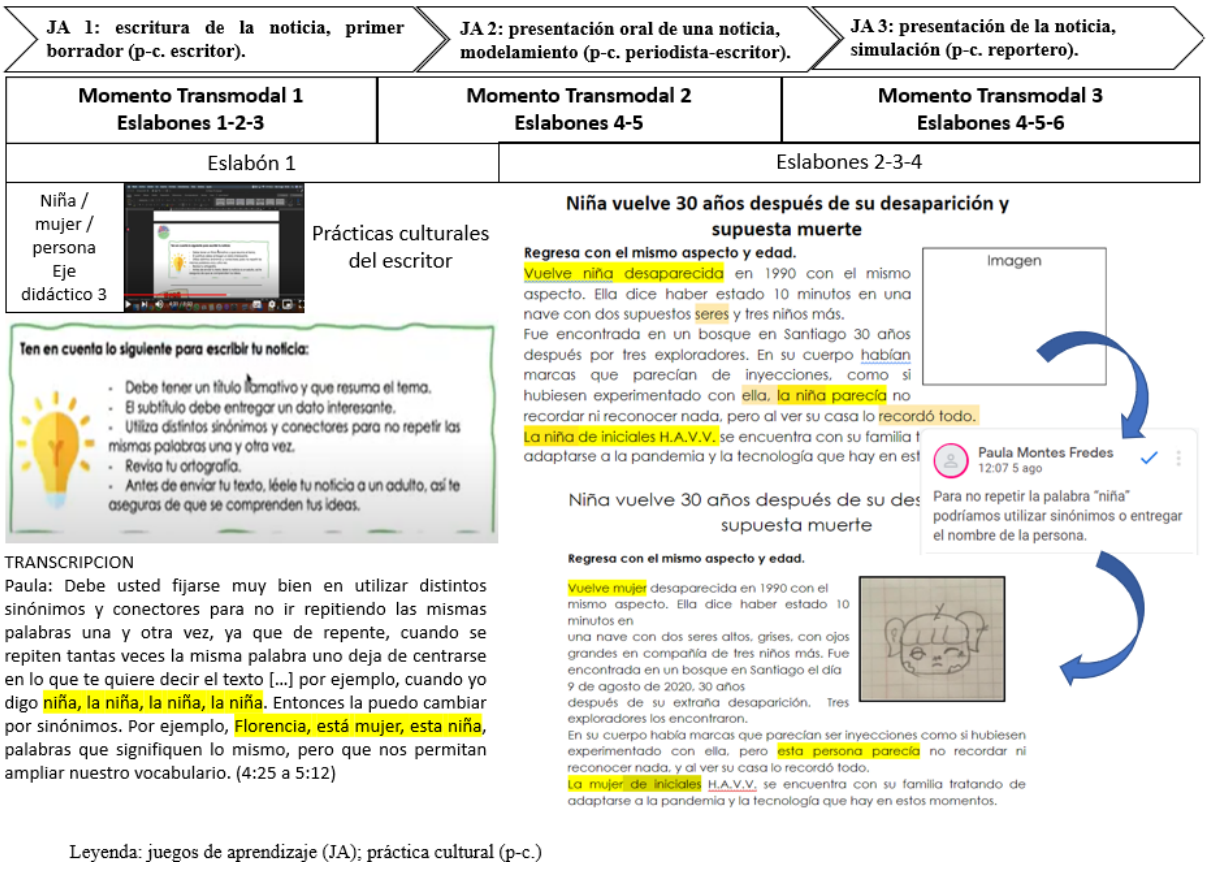


Figura 1: Propuesta didáctica para los juegos de aprendizaje Estudio de Caso 1

De esta manera, mirando las actividades didácticas propuestas se identifica claramente el paso de un momento transmodal a otro y así ver cómo la noticia escrita va pasando por distintos eslabones hasta llegar a la elaboración de una cápsula de video del noticiero televisivo, secuencia que se muestra en la Figura 1.

Observamos que la profesora modela el proceso de escritura (eslabón 1), proponiendo un juego de aprendizaje en el que sus estudiantes tienen que simular la práctica de un escritor experto que utiliza sinónimos. Ella focaliza la atención sobre la repetición de palabras, argumenta por escrito la ampliación del vocabulario usando sinónimos, ejemplificando oralmente con la palabra “niña” y propone usar nombres propios o la palabra “mujer”. No

obstante, se evidencia en la producción escrita de una estudiante (momento transmodal 1), el uso repetido de la palabra “niña”. La profesora corrige a la estudiante en el documento Word señalando: “utilizar sinónimos o entregar el nombre de la persona” (eslabón 3). Así, la estudiante reemplaza en su segundo borrador la palabra “niña” por “mujer” y “persona”. La estudiante cumple con la expectativa de la profesora usando “sinónimos” que cobran sentido en el contexto de la actividad didáctica, pero no con el contexto de la noticia.

En el momento transmodal 2, la profesora pasa del borrador retroalimentado (eslabón 4) al modelamiento de la oralidad de la noticia (eslabón 5). No obstante, el momento transmodal 3 da un giro. La estudiante, simulando ser una reportera, modifica el texto reemplazando en su discurso oral los “sinónimos” por la palabra “niña” originalmente en el borrador de su noticia escrita e incorpora fotografías de dos niñas, dando cohesión semántica interna al contexto de su relato. Subrayamos que los significados pueden mantenerse o modificarse dependiendo de cómo los creadores de significado: profesor y estudiantes, donde el conocimiento sabio sobre la escritura en este caso, entra en disputa con la posibilidad de autoría de la aprendiz. Así, observamos que además de la propuesta de simular prácticas culturales (escritor experto / periodista-escritor y reportero) se pone en primer plano el contexto de las prácticas de enseñanza. El interés de la profesora de trabajar los sinónimos prima en el contexto didáctico escolar para desarrollar el manejo de la lengua escrita.

Estudio de Caso 2

El segundo ejemplo transcurre durante una actividad en aula de infantes de 1 a 2 años. Ellos se inician en las prácticas culturales de una comunidad de narradores y lectores, gracias a que el educador los incita a participar en un juego de interpretación de imágenes, reconociendo a los

personajes de un cuento a través de verbalizaciones (onomatopeyas) y gestos corporales. Ilustraremos un elemento del núcleo de significados relacionados con la interpretación de una imagen dentro de un cuento narrado por el profesor. En este ejemplo, identificamos como juego epistémico la co-construcción de significados a partir de textos en relación a la producción oral, los cuales pueden ampliarse según la acción colaborativa de los creadores de significado (profesor y aprendiz), atribuyendo un sentido al contexto que ofrece el cuento.

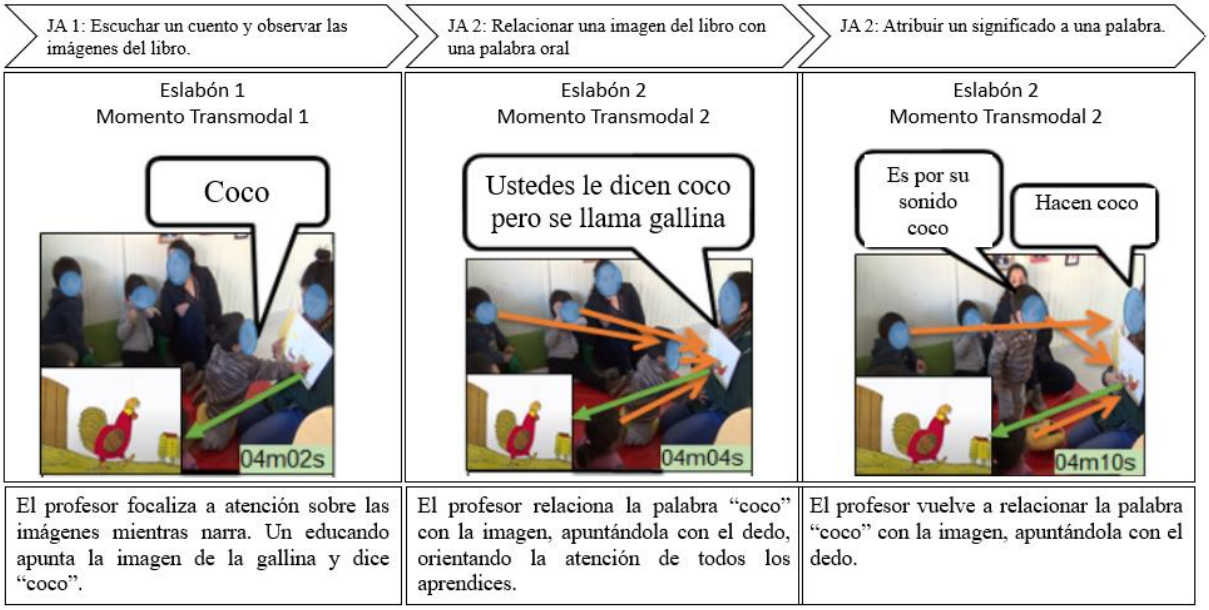


Figura 2. Interacción verbal y miradas en Estudio de Caso 2.

Observamos que la profesora lee un cuento donde una gallina es protagonista (eslabón 1), proponiendo un juego de aprendizaje 1 en el que sus aprendices tienen que simular la práctica de un narrador que interpreta para los demás los signos observados en las láminas de un cuento. Ella focaliza la atención sobre la imagen de la gallina, apuntándola con el dedo. Un aprendiz se levanta y apunta con su dedo la gallina y dice "coco" (onomatopeya). Observamos aquí el momento transmodal 1, el paso del texto (imagen) a una producción oral (palabra "coco").

La profesora enriquece la intervención del aprendiz señalándole oralmente: “Ustedes le dicen “coco” pero se llama “gallina”. El juego de aprendizaje 2 consiste entonces decodificar la imagen relacionándola con una palabra oral con una imagen, decodificando la imagen. De esta manera, capta la atención de todo el grupo de aprendices y amplía públicamente la significación de “coco” relacionándolo con la palabra “gallina”, pero además mostrando con su dedo índice la imagen de la gallina, relacionando imagen del texto y palabras (“coco” y gallina). En este momento transmodal 2, la profesora pasa de la palabra oral producida por el aprendiz (“coco”), a la relación con la imagen del texto.

En el juego de aprendizaje 3, se observa a la profesora amplía el significado de la palabra gallina relacionándola con la onomatopeya, diciendo “Es por su sonido coco, hacen “coco”. Se extiende el eslabón 2 y el momento transmodal, pasando de la palabra oral a la imagen nuevamente.

Constatamos cómo la propuesta de simular prácticas culturales de narradores-lectores, comienzan a gestarse a un nivel introductorio desde la más temprana edad, siendo necesario la mediación del profesor para establecer vínculos entre texto, palabras y significados.

Conclusiones

Constatamos como cada creador de significados enfoca, representa y explota las posibilidades semióticas de los recursos disponibles, tales como escribir o hablar (Kress, 2020). Las formas de comunicar mediante combinaciones semióticas y transiciones modales se vuelven centrales para comprender la interacción tanto en la virtualidad como en la presencialidad.

Durante las implementaciones de la secuencia didáctica de escritura y de narración de un cuento, la creación de significados se materializa en una serie continua de textos multimodales, algunos creados por la profesora y otros por los aprendices, generando una cadena de eslabones y momentos transmodales.

El análisis antropológico-didáctico nos muestra que un momento transmodal puede incidir en uno o más eslabones, funcionando como juegos de aprendizaje, donde se simulan algunos aspectos de las prácticas expertas de escritor/narrador. Las prácticas simuladas por los aprendices responden a la lógica de la situación, apoyándose en textos multimodales.

En el primer ejemplo, el seguimiento semiótico a través de la cadena ayuda a comprender cómo migran y mutan los significados de la mano de los aprendizajes en el contexto didáctico virtual.

En el segundo ejemplo, la producción de significados se produce en una cadena que es iniciada por el aprendiz, y retomada por la profesora para establecer relaciones entre la producción oral del aprendiz (onomatopeya) gatillada por la imagen, la producción de la interpretación del lector experto usando la palabra equivalente, y la conexión con el texto (imagen). Los signos (significados y significantes) se movilizan, al igual que el primer ejemplo, en momentos transmodales potenciando la co-construcción de significados en una situación de lectura.

Juegos de aprendizaje y juegos epistémicos como marco antropológico-didáctico se complementa con el semiótico social para estudiar la transmodalidad en la enseñanza y aprendizaje del lenguaje. Las imágenes: dibujos, fotografías e ilustraciones junto con los gestos sobre ellos, en estos dos casos se entrelazan en la simulación de prácticas culturales vinculadas al lenguaje hablado y escrito, dando cuenta de prácticas multimodales.

Este estudio nos ha permitido analizar en dos situaciones, una en la enseñanza virtual y otra en la enseñanza presencial, como oportunidades de aprendizaje en las que se resignifican el uso de recursos digitales y concretos, organizados en juegos de aprendizaje que favorece la lectura del mundo desde diversas prácticas culturales.

Referencias bibliográficas

Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: FCE.

Bezemer, J. y Gunther, K. (2016). *Multimodality Learning and Communication. A Social Semiotic Frame*. Londres: Routledge.

Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication,*

Londres: Routledge.

Blocher, J.N., Lefeuvre, L. (2017). Le système hybride textes-images-sons : une exploration. *Recherches en didactiques* 1(23), 99-132.

Foucault, M. (1963). *Naissance de la clinique*. Paris : PUF.

Ginzburg, C. (1987). *Mythes, Emblèmes, Traces*. Paris : Flammarion.

Gruson, B., Forest, D., & Loquet, M. (2012). *Jeux de savoirs, études de l'action conjointe en didactique*. Rennes : PUR.

Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire: approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique.* Bruxelles : Peter Lang.

Mauss, M. (1950). *Sociologie et anthropologie*. Paris : Presses universitaires de France.

Newfield, D. (2015). The semiotic mobility of literacy: four analytical approaches. En J. Rowsell y K. Pahl (Eds.), *The Routledge handbook of literacy studies* (pp. 267–281). Londres: Routledge.

Newfield, D. (2014). Transformation, transduction and the transmodal moment. En C. Jewitt (Ed.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (2nd ed.) (pp. 100–113). Londres: Routledge.

Santini, J., Bloor, T., & Sensevy, G. (2018). Modeling Conceptualization and Investigating Teaching Effectiveness: A Comparative Case Study of Earthquakes Studied in Classroom Practice and in Science. *Science & Education*, *27*(9-10), 921-961. https://doi.org/10.1007/s11191-018-0016-6

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l´action conjointe en didactique.* Bruselas: De Boeck.

Stein, P. (2008). *Multimodal pedagogies in diverse classrooms*. Londres: Routledge.

Unsworth, L. (2006). Towards a metalanguage for multiliteracies education: Describing the meaning-making resources of language-image interaction. *English Teaching: Practice and Critique* 5(1) 55-76.

Vasilachis, J. (2009). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

De l'impromptu dans la pratique enseignante : théorie des jeux et art d'improviser sous l'angle de la TACD

Emmanuel NAL
Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication
(LISEC – UR 2310)
Université de Haute Alsace

Résumé :
En abordant les situations d'enseignement et d'apprentissage comme si c'était un jeu, de manière à en modéliser les caractéristiques, la théorie de l'action conjointe en didactique utilise une métaphore qui s'avère aussi complexe qu'inspirante. Complexe, parce que le comportement du joueur oscille entre une conformation à des attendus, manifestée par certains habitus, mais qui nous paraît indissociable d'une forme de réflexion stratégique, que l'on retrouve dans les ruses et ficelles du « métier d'élève ». L'action conjointe suscite en ce sens des interactions impromptues, nées de cette complexité, qui méritent pour nous une mise en parallèle avec le cadre d'analyse de la théorie des jeux. De ces interactions surgit un inattendu qui devient comme un tiers-joueur, dont il faut trouver comment se saisir pour que le « faire jouer » continue. Cette présentation tentera d'exprimer cet inattendu qui se présente comme une entremise dans l'interaction didactique, et de réfléchir à la manière dont l'enseignant peut s'en saisir, par une pratique de l'improvisation qui l'invite à transformer ses propres habitus.

Abstract:
By approaching teaching and learning situations as if they were a game, in order to model their characteristics, the theory of joint action in didactics uses a metaphor that is as complex as it is inspiring. The metaphor is complex, because the player's behavior oscillates between conforming to expectations, manifested by a number of habitus, but this seems inseparable from a form of strategic reflection, which is also found in the tricks and plots of the "student's job". In this sense, joint action generates impromptu interactions, born of this complexity, which deserve a parallel with the analysis framework of game theory. From these interactions, an unexpected person emerges who becomes like a third-party player, who must be grasped in order for the "play" to continue. This presentation will attempt to express this unexpected, which presents itself as a mediation in the didactic interaction, and to reflect on how teachers can seize it, through the practice of improvisation that invites them to transform their own habits.

Mots clés : improvisation, jeu, tiers, action conjointe, pratiques enseignantes.

Key-words: improvisation, game, third party, joint action, teaching practices

Introduction

« La théorie de l'action conjointe en didactique tente, dans une perspective wittgensteinienne, (…) de considérer la relation didactique comme un jeu » (Sensevy et al., 2008, p.106 ; Sensevy, 2011). Le sens de cette phrase s'apprécie par la valeur du mot « comme », qui signale un « voir comme », une approche métaphorique de l'action didactique. Dans *Agir ensemble : l'action conjointe du professeur et des élèves* (2007), Sensevy et Mercier filent et déclinent cette métaphore selon plusieurs dimensions : il s'agit dans l'action didactique de « faire jouer le jeu » dans le temps réel de la vie de classe ; d'identifier le « péri-jeu » - comme on dirait le périscolaire – c'est-à-dire ce qui advient dans le « hors la classe », avant et après le « faire jouer », dont les déterminants sont les manuels et supports. Prolongeons ce « voir comme » : le jeu didactique est coopératif, puisqu'il solidarise les deux « instances-joueurs » (Sensevy, 2011) que représentent l'élève et l'enseignant, le gain du premier assurant la réussite du dernier. Ce postulat permet d'esquisser certains rapprochements entre la TACD et la Théorie des jeux, fût-ce à son corps défendant, dans une perspective qui est moins celle d'une herméneutique pure de la TACD qu'une utopie qu'elle peut tout de même inspirer, le caractère « conjoint » de l'action didactique interrogeant directement les modalités de l'interaction entre enseignant et élèves, où la poursuite d'« objectifs exogènes bien définis » se fonde sur un raisonnement de type stratégique, avec l'espérance de favoriser un comportement chez les autres joueurs (Garrouste et Loi, 2009) – en l'occurrence la production de capacités épistémiques. Dans un premier temps, notre proposition étudiera les articulations entre ces deux approches pour tenter de mesurer leur éclairage sur les pratiques didactiques. Mais l'adoption d'une démarche rationnelle dans les apprentissages par l'enseignant, prenant racine dans la connaissance de son public et une certaine anticipation des causes et des effets est cependant insuffisante : l'expérience souligne le caractère très anthropologique des choix de jeu, qui sont menés dans la complexité du rapport à l'autre, avec la difficulté de dénouer ce qui vient de soi et ce qui est inspiré par sa réaction. Dans la perspective d'une reconstruction de la forme scolaire d'éducation, il faut trouver comment penser ces espaces impromptus, qui caractérisent les moments où il faut savoir s'émanciper de la trame d'un enseignement planifié pour saisir les espaces opportuns d'apprentissage qui se présentent. Notre propos tentera d'abord de mettre en résonnance la TACD et certains aspects de la théorie des jeux, puis de montrer en quoi vient se glisser, entre l'enseignant et les élèves, l'inattendu comme tiers-joueur. Nous proposerons enfin quelques

éléments de réflexion pour aider l'enseignant à se saisir de cet impromptu dans l'interaction didactique avec son public.

1. Une approche critique de la modélisation du jeu dans la TACD par la théorie des jeux

Si l'action conjointe entreprend de comprendre ce que chacun des éléments d'une triangulation didactique fondamentale (enseignant, élève, savoir) « devient grâce aux autres » (Sensevy et Mercier, 2007 ; Marlot, 2007), c'est que la métaphore du jeu s'inscrit bien, ici, dans la complexité d'une forme de système. Marlot souligne que cette acception du jeu dans la TACD « se décrit selon un double langage, selon qu'il désigne l'activité du point de vue du professeur ou des élèves (langage de la sémantique familière de l'action) ou selon qu'il désigne l'action du point de vue du chercheur au travers de l'interaction didactique contrat / milieu (langage des modèles) » (2007, p.164). Le jeu de l'élève s'y appréhende selon des habitus auxquels il se conforme parce qu'il est habitué à développer les stratégies en partant d'une certaine idée de ce qui est attendu de lui en pareil cas. Cela permet, en effet et à tout le moins, de comprendre le conformisme des comportements d'élèves, d'une manière générale.

On peut toutefois pousser la réflexion à partir du « voir comme » un jeu à l'aune de la polysémie du terme et ainsi interroger d'autres acceptions de cette métaphore pour l'action conjointe en didactique ; c'est une manière de prendre au sérieux la comparaison, dont la richesse n'est peut-être pas épuisée. Ainsi, « Il y a deux façons de décrire un jeu, la première étant de donner la règle du jeu, c'est-à-dire décrire précisément son déroulement, comment les joueurs interviennent, quelles sont les issues du jeu et les gains ou paiements des joueurs » expliquent Berline et al. (2007) ; c'est le jeu sous forme extensive, tel qu'il se présente pour tous, avant de commencer. « La seconde façon de décrire un jeu consiste à donner, pour chaque joueur, l'ensemble de ses stratégies » (*ibid.*), ce qui suppose de tenter de reconstituer l'arborescence de ses possibles, dans une complexité qui confine souvent à l'impossible. Ce qu'on nomme « théorie des jeux » est un cadre d'analyse des possibilités d'action de ceux qui sont solidarisés par un jeu, entendu comme cadre commun et interactionnel. En effet, écrit Schelling, « Même les situations les plus simples (…) ne parviennent pas à être identifiées et analysées de manière tout à fait exhaustives (…) C'est la raison pour laquelle la théorie des jeux est bien plus qu'un ensemble de théorèmes et de solutions, c'est un cadre d'analyse » (Schelling, 1967). La première idée importante que nous retenons est que le jeu solidarise des

joueurs, parce qu'il instaure un commun qui les rend interdépendants, et comporte quelque chose à gagner. Car il faut en effet adhérer à ce cadre, ce qui fait penser à ce que Sensevy appelle « se prendre au jeu ». C'est parce qu'on est attaché à gagner que l'on en apprend les règles et qu'il est indispensable de « produire des stratégies pertinentes, des stratégies gagnantes, et donc avoir le sens du jeu » (Sensevy, 2008b).

En dépit d'une apparence – qui rejoint un cliché souvent assez ancré – l'école a tout à voir avec le jeu, au moins tel qu'il est défini comme ce cadre interactionnel régi par des règles et qui comporte des enjeux. Lorsque Perrenoud parle du « métier d'élève » (2004), il insiste sur l'apprentissage comme interaction : avec un savoir, avec un support didactique, avec un enseignant, avec ses pairs… pour remarquer qu'il faut s'en « approprier [les] rites, [le] langage et [les] ficelles, pour appartenir au " corps apprenant ". Il faut acquérir les ruses et les routines qui permettent de s'acquitter de ses tâches avec une certaine économie de temps et de moyens » et ainsi apprendre à se ménager pour durer (2004). Si l'élève se « prend au jeu », il va osciller entre la restitution des comportements-type qu'il pense que l'on attend de lui dans les situations d'apprentissage et percevoir l'intérêt de développer des « stratégies qui, en tant que « produits » du sens du jeu des agents, supposent une certaine prise de distance avec ''les règles du jeu'' » (Sensevy, 2008b). En ce sens, la métaphore du jeu, prise au sérieux par l'élève lui-même, le conduit à prendre conscience de ses ressources et à comprendre comment les employer à des objectifs qui sont surtout l'acquittement de la tâche qui lui est assignée et la réussite, dans une optique d'optimisation de ses ressources. C'est déjà en soi un comportement de stratège puisqu'il faut envisager une réponse à un « jeu » qui met en demeure de gagner dans la durée. L'école et les apprentissages sous l'angle de la théorie des jeux contribuent à poser les règles du métier d'élève – qu'il incombe à chaque élève de décliner en fonction de la compréhension qu'il s'en fait et de ses ressources propres – et à le regarder comme une forme de stratège qui se découvre tel, qui « optimise ses investissements et leurs coûts, et qui choisit ainsi la meilleure solution à chacun des carrefours que lui impose le système scolaire (…). L'élève est en quelque sorte un agent économique, appréhendable à travers l'agrégation des décisions individuelles d'acteurs intentionnels. » (Sirota, 1993, p.87).

Plus il va entrer dans cette posture de joueur-stratège, qui s'identifie au métier d'élève, plus l'enfant, en grandissant, va s'intéresser au comportement des autres joueurs ; ses pairs, bien sûr, dont il peut s'inspirer, mais surtout des enseignants, car c'est cette interaction qui est décisive du gain ou de la perte. Du point de vue de la théorie des jeux, ces deux acteurs sont

évidemment dissymétriques, par la posture, le savoir et l'expérience. L'élève est un acteur dit en situation d'information incomplète : lorsqu'il aborde les apprentissages dans une discipline donnée, il n'a pas les moyens de comprendre l'approche didactique définie par celui qui le pousse à agir et ne sait pas exactement où on tente de l'amener. Il n'a de vue que partielle du gain qu'il vise, puisque ce gain est ponctuel dans un jeu où les objectifs sont en permanence redéfinis : un jour voici ce qu'il faut réaliser, le lendemain un autre objectif est fixé. C'est aussi ce qui rend sa posture incertaine et ce qui entretient le jeu : d'un jour à l'autre, on entreprend une nouvelle partie, et ce n'est pas un gain obtenu lors de la précédente qui garantit la même réussite. L'élève est un joueur qui apprend à se connaître en tant que tel mais ne peut y parvenir que d'une manière partielle, dès lors que chaque activité est susceptible de lui renvoyer une autre image de lui-même, selon le scénario.

Dans la relation éducative au prisme de la théorie des jeux, la situation de l'acteur enseignant est évidemment particulière. Il est un joueur, dans la mesure où il est solidarisé par ce cadre didactique (et institutionnel) partagé avec les autres joueurs que sont les élèves, et il a quelque chose à gagner lui aussi, pour l'autre, dans une perspective de « coopération [qui] est aussi une coordination » et qui est caractéristique de l'action didactique (Sensevy, 2008b). Si chacun, maître et élève, est un joueur, c'est du fait de l'existence d'un cadre de jeu qui les réunit, mais aussi du fait de leur présence réciproque ; mais c'est bien l'un des deux joueurs qui fixe les règles, sans pour autant avoir la main sur ce qui va se passer. Il est intéressant de considérer le contrat didactique dans cette configuration. Car il se définit bien comme « l'ensemble des règes qui déterminent explicitement pour une part, mais surtout implicitement ce que chaque partenaire de la relation didactique va avoir à gérer et dont il sera, d'une manière ou d'une autre, comptable devant l'autre » (Brousseau, 1980, p.127). Ce contrat didactique se situe en réalité dans une sorte de clair-obscur, car « il se nourrit des interprétations successives que les agents se font des attentes réciproques, ainsi que des sanctions et gratifications qu'obtiennent leurs différents comportements » (Schubauer-Leoni, 1986, p.141) et va laisser le champ libre à une interprétation de l'élève (donc à un certain tâtonnement dans la compréhension de ce qui relève de son action) comme à une redéfinition par l'enseignant de ses registres d'intervention, d'autant plus s'il s'aperçoit que la règle instaurée ne permet pas d'atteindre les objectifs, et lui impose par exemple un dépassement du rôle qu'il s'était lui-même assigné. L'enseignant est bel et bien engagé dans une démarche réflexive et continue de refondation des règles du jeu coopératif didactique. Lui-même se

situe dans un entre-deux, à la fois en situation d'information complète et incomplète. S'il sait où il doit aller et comment y aller, du point de vue des savoirs que ses élèves sont réputés atteindre dans une certaine unité de temps, s'il devient en mesure de situer le niveau de leur possibilité à mesure qu'il apprend à les connaître, il est en attente de ce que l'interaction va provoquer chez eux, donc en situation d'information incomplète sur leur réaction et ce qui va la motiver. Qui plus est, il a devant lui une hétérogénéité de joueurs, chacun disposant d'un niveau de maîtrise différent de sa posture de joueur, certains étant plus rapidement à leur aise que d'autre dans l'appropriation des règles et du contexte de jeu, ce qui complexifie sa lecture du comportement des joueurs de l'effectif-classe. Cet entre-deux fait de l'enseignant un « maître du jeu » paradoxal. Il est dans un jeu coopératif, les autres joueurs, élèves, étant eux aussi dans un jeu coopératif avec lui, mais parfois teinté d'une certaine forme de concurrence, comme lorsque le métier d'élève porte certains à « tricher », c'est-à-dire à parvenir au résultat par des manœuvres qui ne sont pas reconnues par le cadre didactique et qui d'ailleurs le biaisent, laissant penser que leur réussite est une maîtrise là où elle est méprise, le résultat positif n'étant dû qu'au subterfuge.

Dans cet univers interactionnel, l'enseignant dispose de ce que Perrenoud nomme un « vaste arsenal de stratégies didactiques », mais ajoute-t-il, elles ne sont pas équivalentes ni toutes aussi pertinentes selon le moment. Une approche stratégique étant toujours soucieuse d'être une négociation entre des ressources et un contexte, « il vaudrait mieux n'y recourir [au cours, à la leçon, à la parole magistrale] », non pas comme à des stratégies par défaut, mais seulement « lorsqu'on a de bonnes raisons de penser que les élèves sont capables de construire des connaissances dans une alternance classique de cours et d'exercices » (Perrenoud, 2004). Du fait des postures dissymétrique, le fait que le jeu institue du commun ne signifie pas, comme dans la théorie de l'action conjointe, « que les actions participatives à cette action conjointe soient de même nature » (Sensevy, 2008b). Cette coopération vue sous l'angle de la théorie des jeux laisse un espace d'incertitude aux deux types d'acteurs ; mais il en est un particulier qu'il semble important de convoquer : ce que nous appelons l'inattendu, l'impromptu, d'autant plus imprévisible qu'il est la résultante si peu anticipable de l'interaction entre l'enseignant et l'élève, d'autant plus interrogatif qu'il faut dans l'instant, découvrir ce que l'on peut en faire et comment l'intégrer au jeu lui-même.

2. Jouer avec l'inattendu : l'action conjointe par la médiation du tiers impromptu

D'une manière générale, l'inattendu est peu prisé par les enseignants, à commencer par ceux qui débutent dans la profession. Plusieurs aspects viennent l'expliquer ; dès les épreuves orales du concours de professeur des écoles, le jury cherche à jauger la capacité des candidats à anticiper toute situation susceptible de contrarier les activités prévues : il faut avoir une idée de ce que l'on fera si les cas de figure rencontrés en situation ne permettent pas au programme défini. Il s'agit évidemment de ne pas laisser d'espace à l'accident, au double sens du terme, le fortuit pouvant être cause de gravité. La formation de l'enseignant stagiaire ménage une place très importante à la conception de fiches de préparation des séances, pour en construire le scénario, avec les différents moments et les temporalités associées. Cette préparation a autant une valeur réflexive (où veux-je emmener les élèves) que didactique (par quelles étapes) et déontologique (préparer est une forme de soin pris pour le public et une marque de respect pour ce qui lui est dû, dès lors qu'il ne peut faire autrement que de s'en remettre à moi). C'est aussi une manière de se prémunir contre le risque, énoncé par Piaget, de « ne faire cours que pour soi » car cette préparation me situe dans une altérité convoquée, donc virtuelle, et cette anticipation représente donc aussi un effort pour entrer dans les processus cognitifs de l'apprenant (« si je passe directement d'une leçon à un exercice, vont-ils comprendre le lien entre la théorie et l'application ? », par exemple). C'est enfin une manière de se rassurer : le programme permet de réduire un hasard qui, en ce qu'il expose à l'inattendu, peut mettre en difficulté parce qu'il expose l'enseignant à ses inévitables limites dans des situations scolaires où la réponse ne peut être différée et alors que le recul critique fait nécessairement défaut.

L'inattendu a souvent l'image d'un révélateur de faille, d'autant plus redoutable que beaucoup de conceptions de l'autorité sont fondées sur une image d'omniscience de l'enseignant (« s'ils voient que je suis pris de court, vont-ils toujours me reconnaître dans mon rôle et dans mes fonctions ? », crainte qui se retrouve chez le professeur comme chez le chargé de cours à l'université). A relation enseignante à l'inattendu se mesure souvent, d'abord, dans la relation aux questions venant des élèves. Du point de vue de la théorie des jeux, ces dernières naissent bien de l'interaction même, puisque c'est elle qui les inspire, ce qui ne les empêche pas d'être le reflet d'un prisme de compréhension toujours particulier et donc d'exposer à la psychologie d'un joueur qui par nature a toujours un potentiel de surprise.

Or, l'inattendu n'a pas à être confiné à une forme que l'on ne peut que subir parce qu'elle serait par définition non-anticipable. D'abord parce qu'il faut se résoudre à l'impossibilité d'une anticipation absolue : « Vainement », écrit ainsi Baudelaire, « [ces âmes] se débattent, vainement elles se forment au monde, à ses prévoyances, à ses ruses ; elles perfectionneront la prudence, boucheront les issues, matelasseront les fenêtres contre les projectiles du hasard ; mais le Diable entrera par une serrure… » (Baudelaire, 1856, VIII). Dans la relation didactique, il faut le voir comme une forme mystérieusement fécondée par les intersubjectivités, qui nous met en demeure d'en faire quelque chose. Cette mise en demeure peut elle-même être vécue sur le mode de l'occasion à saisir, même quand la forme prise par cet inattendu n'est de prime abord que peu inspirante. L'inattendu doit devenir matière, pour qu'on puisse en (re)travailler la forme et la réintégrer à une action conjointe dont elle est issue, d'une manière et selon une genèse qui certes peut nous échapper. Il y a quelque chose à accueillir de l'inattendu, sur quoi il est possible d'édifier. Cela suppose sans doute que le regard didactique se double parfois d'un regard poétique, tel le poète de Baudelaire, cheminant dans la rue, lieu par excellence de survenue de l'inattendu et du hasard, auxquels il se rend disponible pour inventer :

« Flairant dans tous les coins les hasards de la rime,
Trébuchant sur les mots comme sur les pavés,
Heurtant parfois des vers depuis longtemps rêvés. »

Un art d'improviser commence sans doute par une ouverture à la perspective que le jeu coopératif soit – aussi – une poiêsis, c'est-à-dire qu'il nous dispose à la création dans des conditions qui surgissent avec l'instant lui-même. Il faut ici dépasser la conception du jeu seulement cadré et défini par des règles qui en limitent les possibles à un système fini d'interactions, pour en considérer les potentialités d'expérience transformante – pour l'ensemble des joueurs. Quand la classe présente une discontinuité par rapport au *cours* normal des choses, c'est-à-dire à ce qu'on peut attendre d'elle en vertu du jeu dont elle est partie prenante, s'esquisse l'espace d'une improvisation.

Pour mieux comprendre comment appréhender l'improvisation dans un contexte interactionnel à visées didactiques, il peut être éclairant d'entendre comment Winnicott aborde la relation thérapeutique dans *Jeu et réalité* (1975, p.55 sqq). On se situe espace-temps où, écrit-il, « deux aires de jeu se chevauchent, celle du patient et celle du thérapeute », dans

la continuité d'un échange qui est une forme de *jouer ensemble*, à l'intérieur duquel toute interférence ou interruption du jeu peut revêtir un sens : « Là où le jeu n'est pas possible, le travail du thérapeute vise à amener le patient d'un état où il n'est pas capable de jouer à un état où il est capable de le faire ». Ainsi, quand le patient, qui a l'initiative d'orienter sa parole, se heurte à une forme de contrainte qui vient de lui et suspend le jeu, cette discontinuité peut traduire la présence d'un défaut de liberté qui mérite d'être éclairci. L'apparition d'une perturbation dans cet espace particulier, libre et partagé est une pépite de sens dont le thérapeute doit alors se saisir. Et si cette forme de jeu a révélé une difficulté par l'interruption, pourquoi ne pas envisager de la résoudre par ce qui l'a révélée ? Le jeu serait ici un « espace transitionnel » à l'intérieur duquel quelque chose de décisif peut se produire, amené par le thérapeute et saisi par le patient. Aussi Winnicott peut-il conclure : « Jouer, c'est faire » ; or nous ajouterions volontiers, et c'est notre thèse, que jouer, c'est mettre le réel en crise.

Lorsque l'inattendu survient en classe – par exemple un élève qui pose une question suscitée par le cours, mais qui va amener une digression et potentiellement remettre en question l'organisation prévue – que faut-il faire ? On peut envisager de différer la réponse, pour faire en sorte de déployer la séquence jusqu'à son terme. La question est alors mise en suspens, et bien souvent, sa réponse interviendra de manière assez confidentielle : les autres ne l'entendront plus car déjà projetés dans la suite (éventuellement la récréation) ou bien alors elle se fera « entre deux portes », à la seule destination de qui l'a posée. Il y a donc un choix à faire dans l'instant, qui ne devrait pas reposer sur la seule difficulté à envisager un écart à ce qui était programmé. Car c'est l'essence même du jeu, reposant sur des interactions qui en produisent de nouvelles, de mettre le réel en crise, c'est-à-dire de le faire dévier des modèles et de révéler des failles. Dans la coopération didactique, l'enseignant peut aussi considérer son plan de cours comme susceptible d'être mis en crise, par le jeu lui-même et parfois pour un meilleur apprentissage. Dans cette perspective, improviser, ce n'est plus faire une concession au hasard, ni manquer de professionnalisme et encore moins se montrer négligent. C'est assumer l'adaptation requise par le jeu lui-même, dès lors qu'« aucun professeur ne peut se satisfaire de l'imitation mécanique par l'élève, ou de la seule récitation » et que « dans ce jeu coopératif, le professeur gagne si et seulement si l'élève gagne, mais à condition que l'élève joue raisonnablement *proprio motu*, "de son propre mouvement", de soi-même » (Sensevy, 2008b). Par conséquent, entrer dans l'improvisation parce que le jeu didactique y conduit, et

qu'elle devient une promotion du proprio motu de l'élève, qui assume par une injonction imprévue sa part du jeu, c'est au contraire la continuation même de ce jeu. Cela ne veut pas dire que tout le cadre en est de facto aboli ; cela veut dire qu'il faut garantir ce cadre qui prévoit lui-même une marge informelle et néanmoins indispensable pour que les deux joueurs, dont le destin est lié, gagnent.

L'improvisation qui voit se superposer la composition et l'action d'une manière instantanée ne doit donc pas être reléguée comme une attitude hâtive à laquelle on aurait recours par défaut, mais au contraire être pensée en termes d'adéquation, d'« omoïosis », c'est-à-dire de juste proportion, d'accord entre la réalité de ce que je peux faire, le sentiment que j'ai de ce que je dois faire et les données du contexte, qui dessinent l'intervention qu'il est capable de recevoir ou pas. Cette adéquation doit accorder un faisceau de temporalités et de réalités pour permettre une appropriation par l'acteur de ce contexte : il peut y avoir quelque chose à faire à condition d'identifier ce qu'il faut accorder et d'y parvenir, afin que cette action porte le sens de son intention et la situation, son empreinte.

3. Transformer l'habitus de l'enseignant : jusqu'où, comment ?

Si la revalorisation de l'improvisation, inscrite dans une perspective de théorie des jeux et d'action coopérative représente un moment important dans notre propos, elle doit s'ensuivre d'une mise en perspective pratique pour mieux percevoir comment l'enseignant peut l'intégrer dans son propre jeu. A cet effet, une question paraît s'imposer : pour favoriser la disponibilité de l'enseignant à assumer l'improvisation réclamée par l'interaction didactique, faut-il envisager de l'aider à rompre avec l'habitus ou bien à intégrer cet art dans l'habitus enseignant ? On trouve la notion d'habitus chez Bourdieu (2000) et Elias (1973) pour désigner une règle acquise, reposant à la fois sur des fondements conscients et inconscients, qui est partagée par un groupe au point d'être normative. L'habitus suppose en effet l'appropriation d'un certain nombre de codes connus et partagés par le groupe, par lesquels on est reconnu comme appartenant au groupe. L'habitus est donc un répertoire de ressources et de réflexes comportementaux émanant d'une culture commune, propre à un collectif qui peut être une corporation. Or dans le référentiel de compétences institutionnel[1], qui recense les compétences communes attendues chez tous les professeurs, on ne trouve que des entrées normatives : il est question de « maîtriser », de « construire » ou encore

[1]https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753

d'« organiser ». Le problème ne vient pas tant de ces attendus très structurants – dont nous ne contestons pas ici la légitimité – que de leur sous-entendu (qui est peut-être un malentendu), et qui peut laisser penser que la culture commune exclut toute autre forme d'intervention et d'appréhension des contextes didactiques.

En d'autres termes, si rien ne signale que l'enseignant doit aussi savoir investir les interstices des situations éducatives qu'il rencontre au quotidien, quitte à les intégrer dans une pratique qui repose sur un jeu coopératif, il peut refuser de s'autoriser lui-même à le faire. Les jeunes professeurs se situent, et pour cause, dans une quête de légitimité qui excède parfois leur réussite aux concours et leur accès aux fonctions enseignantes. Ce besoin de reconnaissance est susceptible de passer par un désir de conformation à un habitus qu'ils peuvent situer comme une maîtrise qui ne connaît pas de lâcher-prise.

Ce qu'ils gagnent ainsi en préparation et en anticipation est précisément ce qui peut les mettre en difficulté lorsque le jeu les expose à l'inattendu. S'ils l'interprètent alors comme un défaut dans leur préparation voire comme le risque de perdre le fil de leur programme, ils rencontreront des difficultés à percevoir ce que Sun Tzu nomme, dans le lexique stratégique, le « potentiel de situation ». Pour une fois, explique Jullien (2004), « c'est moins notre investissement personnel qui compte désormais (…) que le conditionnement objectif résultant de la situation » (2004), c'est-à-dire la propension à savoir se laisser guider par le cours des choses tout en gardant à l'esprit le but recherché. L'essence de l'improvisation féconde, par laquelle on fait gagner l'élève, se situerait plutôt dans une *propension*, c'est-à-dire une tendance devenue naturelle, à se saisir du cours des choses, des situations de jeu, qui résultent de ce qu'on met en place sans s'y réduire. Quand l'élève pose une question, qui en entraîne une autre, et font ensuite fait réagir les autres, il se construit un jeu dans le jeu, une interaction à l'intérieur de celle définie à l'origine qui est peut-être le climax de l'attention et le basculement vers une appropriation : un espace *kaïrique* (de *kaïros*, l'occasion favorable dans l'instant).

Nous rejoignons ici notre question initiale : il paraît intéressant d'envisager une intégration de cette propension à savoir utiliser la tournure du jeu didactique lorsque cette dernière esquisse un potentiel d'apprentissage – potentiel qui par définition doit être actualisé,

autrement dit exploité. Dans cette idée, il faudrait distinguer l'idée de maîtrise du cours de celle d'une mainmise, pour que l'enseignant en quête de repères se familiarise à l'idée que le jeu didactique laisse aussi une place à des co-constructions dans l'instant, qui loin de ruiner le projet didactique le servent parfois mieux que les stratégies préétablies. L'habitus enseignant doit se (re)penser comme un équilibre tendu entre l'anticipation structurée et l'indétermination à qui il va falloir donner forme aux moments où se présentera l'un de ces interstices qui peuvent rendre la partie décisive, c'est-à-dire faire véritablement gagner les deux types de joueurs liés par la relation didactique.

C'est souvent par l'expérience que l'enseignant est conduit, parfois devant la situation, à trouver comment l'intégrer dans son jeu et à se familiariser avec l'impromptu, ce qui le met en demeure d'agir sans recul ni préparation. L'effort doit sans doute porter d'abord sur les nouveaux venus dans l'enseignement, non pas en les mettant en demeure de toujours savoir quoi faire, mais en les invitant déjà à une réflexion préalable sur la valeur de l'imprévu, en commençant par s'appuyer sur leur expérience de la sérendipité, cette expérience commune de la découverte fortuite par laquelle on peut être amené à trouver ce que l'on ne cherchait pas et qui est le propre de nombreuses inventions. Un groupe d'analyse de pratiques à destination d'enseignants, voire travaillant sur le de récit de vie professionnel, peut favoriser une reconstitution d'apprentissages nés d'une interaction ne laissant pas présager qu'elle mènerait à ce résultat. Une généalogie de leurs propres apprentissages peut parfois jouer le rôle d'un révélateur de leur déclenchement, dont la mémoire peut permettre d'inspirer des pratiques, conscientes que « faire apprendre » est une expression conditionnée à ce qui se passe à l'intérieur du jeu coopératif.

Des exercices de mise en situation « décalées » pourraient être intéressants à mener. En proposant des scenarios ponctués d'impromptus, on demanderait aux participants dans quels cas ils estiment que l'imprévu présente un potentiel intéressant (sans nécessairement attendre qu'ils soient capables de préciser d'ores et déjà ce qu'ils en feront) et dans quel cas il est préférable de conserver le cap prédéfini de la séquence.

Il faut encore évoquer un autre aspect important dans la manière dont l'enseignant assume ce jeu coopératif : sa façon de faire, l'esprit du jeu qu'il va manifester va faire école pour ses propres élèves. Au-delà des contenus didactiques identifiés et ponctuels, ils vont

chemin faisant se faire leur propre idée de l'apprentissage comme action conjointe. Ils pourront ainsi en concevoir une représentation en un sens restreint (une coopération exclusive de toute hétérogénéité, comme gage d'un cadre garanti dans un espace-temps balisé) ou dans un sens peut-être moins rassurant, parce qu'il laisse la place à l'expression d'un art, d'une pratique qui sait (s')improviser pour mieux intégrer la complexité d'un jeu qui par définition excède ce qu'on en théorise. Et ce serait déjà une initiation à la pratique réflexive, tellement centrale dans toute entreprise à visée éducative, que de percevoir que, comme dans le jeu ludique, l'intérêt vient aussi de l'incertitude au moment d'entamer la partie et la relation.

Conclusion

L'improvisation doit-elle demeurer un art lui-même inattendu et immédiat – difficile en effet de préméditer une improvisation – ou bien peut-on à bon droit, et alors dans quelle mesure, chercher à en faire une compétence, ce qui supposerait non seulement qu'elle s'enseigne mais qu'elle devienne une qualité exigible d'un professionnel ? La question nous semble se poser dans la perspective toujours si actuelle d'une refondation de la forme scolaire. Certes, la relation à l'impromptu, si l'on file la métaphore artistique, requiert une virtuosité qui n'est pas accessible sur commande, mais qui commence pour l'enseignant par un indispensable « s'autoriser » pour accepter la perspective de se laisser guider – aussi – au fil de l'eau par l'évolution complexe des autres joueurs, dont il doit lui-même apprendre à intégrer les réactions à son projet. C'est aussi la condition pour sortir d'une dichotomie dangereuse à plus d'un titre entre le formel et l'informel, qui risque de faire oublier que l'informel est peut-être surtout en attente d'une forme, et d'apprendre comment cultiver une disponibilité qui le rende capable de déceler les occasions de « faire gagner » les joueurs dont il est solidarisé par son propre rôle de joueur.

Références bibliographiques

Azéma, G. (2019). « Improvisation et travail ordinaire des enseignants entrant dans le métier. Quelle activité ? Quels enjeux ? », *Activités* [En ligne], 16(1).
URL : http://journals.openedition.org/activites/3941

Berline, N., Plagne, A. et Sabbah, C. (coord.). (2007). *Théorie des jeux : introduction à la théorie des jeux répétés*. Paris ; Ed. de l'Ecole Polytechnique.

Bourdieu, P. (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris : Seuil.
Brousseau, G. (1980). L'échec et le contrat, *Recherches*, 141, p.177-182.
Elias, N. (1973). *La civilisation des mœurs*. Paris : Calmann-Lévy.
Garrouste, C. et Loi, M. (2009). Applications de la Théorie des jeux à l'éducation: Pour quels types et niveaux d'éducation, quels modèles, quels résultats? *Bulletin de méthodologie sociologique*, 101(1), p.51-72.
Jullien F. (2004). *Traité de l'efficacité*. Paris : Grasset.
Marlot, C. (2007). Analyse de l'action du professeur en classe ordinaire : formes méthodologiques de réduction du corpus et gestion de la disparité des unités de découpage et d'action. In Lahanier-Reuter, D. et Roditi, E. (Eds). *Questions de temporalité : Les méthodes de recherche en didactiques, 2*. Lille : Presses universitaires du Septentrion, p.153-174.
Perrenoud, P. (2004). Qu'est-ce qu'apprendre ? *Enfance & Psy*, 24, p.9-17.
Poe, E. A. (1856). *Histoires extraordinaires*, traduit et présenté par Charles Baudelaire. Paris: Michel Lévy.
Schelling, T. (1967). « What is game theory ? » in Charlesworth, C. (ed.)., *Contemporary Political Analysis*. New York : Free Press, p.212-238.
Schubauer-Leoni, M. (1986). Le Contrat Didactique: Un Cadre Interprétatif pour Comprendre les Savoirs Manifestés par les Elèves en Mathématique. *European Journal of Psychology of Education*, 1(2), 139-153. http://www.jstor.org/stable/23421957
Sensevy, G., Mercier, A. (dir.) (2007). *Agir ensemble : l'action conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.
Sensevy, G., Maurice, J.-J., Clanet, J. et Murillo, A. (2008a). La différenciation didactique passive : un essai de définition et d'illustration. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 20, p.105-122.
Sensevy, G. (2008b). « Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique », Recherche et formation, 57 | 2008, 39-50.
Sirota R. (1993). Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 104, pp. 85-108.
Winnicott, D. (1975). *Jeu et réalité, L'espace potentiel*. Paris : Gallimard.

Vers une anthropologie didactique : le cas des monastères du Laos

Souvanxay PHETCHANPHENG
CREAD
UBO

Introduction

Nos terrains ethnographiques menés entre 2006 et 2016 dans le nord du Laos visaient à observer et à comprendre les pratiques didactiques des monastères tai lue. Pour cela, il nous a fallu concilier deux disciplines : la didactique et l'anthropologie. Si le monastère avait déjà été étudié sous une approche anthropologique, il ne l'avait encore jamais été sous une approche didactique. Introduire la discipline didactique nous a ainsi permis d'analyser plus finement le monastère dans sa dimension éducative et de représenter ses pratiques de transmission.

Cette référence aux deux disciplines vient à la suite d'un travail élaboré par des didacticiens du CREAD (Centre de Recherche en Education, Apprentissage et Didactique) sur la Théorie de l'action conjointe en didactique (TACD)[1]. Le savoir est considéré dans une conception anthropologique de la didactique : « cette relation [entre celui qui enseigne et celui qui apprend] est centrée sur un objet bien précis : le savoir qui doit être transmis, en donnant à ce dernier terme (transmis) le sens anthropologique général de la transmission » (Sensevy, p.14, 2007). Cette théorie ne distingue pas obligatoirement formes scolaires ou non-scolaires de l'apprentissage. On considère que l'action conjointe en didactique est une action coopérative entre celui qui transmet un savoir et celui qui le reçoit. L'action d'un des acteurs dépendra de celle de l'autre. Comme dans tout échange social, on retrouve une interaction entre des acteurs réunis autour d'un savoir. L'anthropologie nous permet d'étudier les comportements, les attitudes, les réactions et adaptations de chacun des acteurs durant le jeu de transmission.

Notre article explore l'anthropologie didactique des monastères bouddhiques dans le nord du Laos. On tentera de répondre à la question fondamentale générique de l'anthropologie didactique : comment devient-on ce qu'on est ?

Pour cela nous nous appuierons essentiellement sur les données ethnographiques recueillies entre 2010 et 2013 (Phetchanpheng, 2013). Ces enquêtes ethnographiques sur l'apprentissage dans les monastères ont emprunté l'approche méthodologique de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD). La TACD a introduit le *film d'étude* (Sensevy, 2011), outil permettant de mieux percevoir la communication entre les individus. En s'aidant du film, l'observateur cherche toujours à comprendre la façon dont les individus agissent en fonction des autres. Filmer permet de mieux percevoir le processus de sémiose induit par l'ajustement dans la transaction. L'usage des photogrammes est nécessaire pour analyser puis présenter le processus de sémiose durant les transactions didactiques. L'approche sémiotique est d'autant plus indispensable que les comportements non-verbaux constituent une part importante des transactions didactiques. On peut

[1] LA TACD n'est pas la seule théorie didactique à s'inscrire dans une approche anthropologique. La Théorie Anthropologique du Didactique (Chevallard, 1992, 1999, 2003, 2006) – avec laquelle la TACD est en filiation – est bien une théorie anthropologique du didactique (voir aussi Clanché et Sarrazy, 2002).

considérer dans une étude sur l'initiation qu'une large part de l'apprentissage d'un novice porte sur l'acquisition de ce que M. Mauss a appelé des « techniques du corps ». On perçoit deux dimensions à la notion de technique corporelle. Premièrement, les techniques corporelles sont une part importante du contenu du savoir. En effet, le novice adopte des manières de faire et d'être, un ensemble de comportements et d'attitudes conformes aux attentes des maîtres et de la communauté villageoise (par exemple, la façon de s'assoir ou de manger). Ces codes comportementaux proviennent d'un *contrat*, défini comme un système d'habitudes, établi par l'institution. La seconde dimension de cette notion de technique corporelle relève d'une technique didactique. La transmission prend un sens anthropologique dans la mesure où le bonze enseigne à l'aide de son corps et qu'en retour le novice apprend largement par son corps. Cette idée renvoie notamment au concept de double sémiose introduit par G. Sensevy (2011), et repris notamment dans *Didactique pour Enseigner* (2019).

La sémiose propre (ou sémiose du *milieu*) est constituée des « signes du savoir ». La sémiose d'autrui (ou sémiose du contrat) désigne les signes du professeur orientant l'action des élèves vers les signes du savoir. Cette double sémiose doit être décrite pour comprendre le processus didactique qui s'opère dans sa totalité. Notre étude montre la variété des techniques corporelles en tant qu'enjeu de savoirs. L'apprentissage de techniques dans les monastères qui sont des institutions socialisantes doit justement les rendre capable d'agir autrement. Or, agir autrement dans son environnement, c'est ressentir et percevoir son corps différemment. Les novices acquièrent, il est vrai, des techniques (de récitation, de mémorisation, de prosternations, de méditation…) pour reproduire des rites mais il est essentiel de garder à l'esprit que ces techniques et techniques du corps construisent l'habitus des jeunes garçons du village. Par l'étude du film et des photogrammes précisant ces moments importants ou pertinents selon les critères de l'analyste, on peut percevoir et décrire le travail d'intégration d'un certain habitus spécifique au monastère. Nous avançons que l'intériorisation des valeurs d'un groupe est visible à travers le corps et son action.

Nous proposons de montrer ce travail d'intégration à travers l'étude du rite d'hommage envers le Bouddha ou comment rendre compte d'une attention totale de l'esprit à son corps. Nous voudrions adopter une double approche consistant à décrire et à analyser un rite d'hommage envers le Bouddha. Nous utilisons pour cela une méthode ancrée dans un système hybride texte-image-son (SHTIS, cf. notamment Blocher, 2018). Nous présenterons une première description et analyse du rite d'hommage sans images. La méthode consiste essentiellement à observer et interpréter les pratiques rituelles de la communauté monastique. La seconde description et analyse du rite d'hommage utilise un système hybride texte-image-son.

La dernière partie de notre article posera la question suivante : comment mieux décrire l'action ? « Rendre compte de l'action, c'est la transformer en un système d'inscription hybride, fait d'images et de textes » nous dit G. Sensevy (2011, p. 247). Pour réaliser ce travail de mise en lien entre l'image et le texte ou entre les photogrammes et les transcriptions, plusieurs opérations permettent de décrire au mieux les actions du professeur et de l'élève.

Enfin nous proposerons en conclusion les pistes de réflexion méthodologiques suivantes:

- À quoi devraient ressembler les textes anthropologiques du futur ?
- Quelles fonctionnalités et quelles possibilités devraient-ils offrir ?

- Quel rôle doivent y jouer la vidéo intégrée à un article et les images ?

1. Une première description et analyse du rite d'hommage sans images

1.1. Qu'est-ce que le rite d'hommage au Bouddha et pourquoi est-il appris ?

Le rite d'hommage au Bouddha appelé par les Lue *sut pha chao* (*sut* : réciter ; *pha chao* : le Bouddha) est à la fois un rite d'hommage envers le maître (Bouddha), ses enseignements (Dhamma) et la communauté des disciples (Sangha), ces trois éléments constituant donc les Trois Joyaux. Dans le monastère tai lue de Chiang Chai (Mueang Sing, province de Luang Namtha), le rite d'hommage prend place dans le bâtiment de culte (*vihan*) une heure par jour au coucher du soleil. Le *vihan* est une salle d'assemblée dotée de plusieurs fonctions religieuses. Il est principalement un bâtiment de culte abritant une statue d'une taille plus ou moins importante représentant le Bouddha et posé sur un piédestal. D'autres statues plus petites, offertes par des fidèles cherchant l'acquisition de mérites, sont posées devant la statue principale. La récitation quotidienne du soir est un hommage envers les Trois joyaux. C'est notamment dans le *vihan* que les fidèles assistent aux sermons des moines lors des cérémonies.

Nous avons observé dans chacun des monastères visités que le rite doit être esthétique puisqu'il s'agit d'honorer les Trois Joyaux. Ainsi, les moines et les novices portent les robes de la façon la plus soigneuse possible.

Les novices préparent l'espace où doit être exécuté le rite. Ils commencent tout d'abord par allumer les encens et deux grosses bougies devant l'autel du Bouddha. Ils placent les coussins devant l'autel où les moines s'assiront et ils remplissent des flacons d'eau pour le rite du *yat nam* (libation d'eau) faisant partie intégrante du rite d'hommage au Bouddha.

Les places sont toujours les mêmes. Les bonzes se positionnent devant les novices face à l'autel. Une fois que les bonzes sont installés, le rite peut commencer. Il consiste en une récitation de formules rythmée par la prononciation de syllabes brèves et longues. Les moines et les novices alternent des phases de récitation plus ou moins soutenues. Ils passent des sons graves aux sons aigus supposant une connaissance parfaite des textes et donc d'un apprentissage régulier.

Le rite est toujours guidé par le moine supérieur. Il impose le *tham nong* (le rythme et la mélodie) et choisi l'ordre de récitation des formules. Les novices doivent essayer de produire de manière identique les sons et les gestes émis par le moine.

Voyons ci-dessous quelles sont les façons de faire habituelles et répétitives lors de cette cérémonie à Vat Chiang Chai. Avant que le bonze et chef du monastère, Tu Ñithone, vienne s'installer, le novice possédant le moins d'expérience a allumé deux cierges et trois bâtons d'encens afin d'honorer les Trois Joyaux. Les deux novices sont déjà installés lorsque le bonze arrive.

Les étapes du rite d'hommage

1. Le bonze (T) est assis le plus près et en face de l'autel. Dans un ordre hiérarchique, le pha long (PL)[2] est assis derrière le bonze (T). Puis un peu plus derrière du pha long (grand

[2] *Pha long* en Lue signifie le grand novice, donc un novice expérimenté.

novice) est assis un pha kang (litt. novice moyen) (PK). Tous se sont prosternés avant de commencer le rite.

2. C'est le bonze qui commence à réciter. Puis les novices le suivent.

3. Après chaque récitation de textes, les trois moines se prosternent agenouillés.

4. Après la récitation des formules d'introduction, T et PL changent de position assise et s'assoit les jambes repliées en arrière sur le côté (*pha piab)*. Seul PK reste agenouillé pour réciter « Sake noi » dont la signification est d'appeler les *thevada* (divinités) à venir assister à la cérémonie. Les divinités sont donc prises à témoin. Puis PK s'assoit de la même façon que ces aînés.

5. T récite seul « Samantapāsātika » (« apprécié partout »), un commentaire de Bouddhaghosa sur le Vinaya» puis « Namo tassa » en hommage au Bouddha.

   « *Namo tassa bhaghavato arahato sama sambhuddhassa*
   Namo tassa bhaghavato arahato sama sambhuddhassa
   Namo tassa bhaghavato arahato sama sambhuddhassa ».

   « Je rends grâce au sage, au maître, au saint illuminé
   Je rends grâce au sage, au maître, au saint illuminé
   Je rends grâce au sage, au maître, au saint illuminé »

   Puis les trois moines récitent ensemble la suite.

6. T exécute l'acte rituel du « *yat nam* » (verser l'eau pour transférer des mérites à tous les êtres vivants) et récitent :

   « *Yathā vārivahā purā paripūrenti sāgaram evam eva ito dinnam petānam upakapatti. Icchitam patthitam tumham khippameva samijihatu sabbe pūrentu sankappā cando pannaraso yatho mani jotiraso yathā* ».

   « Comme les fleuves remplissent d'eau l'océan, que de même ce qui a été donné ici bénéficie aux morts. Puissent tous vos désirs être exaucés, que toutes vos aspirations arrivent à l'accomplissement, comme la pleine lune du quinzième jour, comme une pierre précieuse ».

   L'intention de cette formule imagée est de transmettre des mérites obtenus par les donateurs aux défunts de leurs familles. La pierre précieuse (P. *jotirasa*)[3] a la réputation de favoriser les vœux.

7. T se prosterne lentement tandis que PL et PK se prosternent rapidement.

[3] Avant dernier dans la formule.

8. T change de position assise. Les novices l'imitent.

9. T joint les mains au front pour débuter une récitation introduisant la méditation. Les novices joignent les mains comme lui deux secondes après. Puis PL et PK répètent les mêmes formules après T. Tous se mettent à méditer dans la même posture.

10. Après les récitations succédant à la méditation, la fin du rite est marquée par une prosternation. T se retourne ensuite vers les novices qui se prosternent envers le bonze pour marquer leur respect. Les deux novices récitent « Okasa » en restant fronts contre sol :

    « *Okasa vanthami bhante sabbam aparadham khamadhame bhante maya katam punnam samina anumotitabbam samina katam punnam mayam tathabbam sadhu sadhu anumodhami* ».

    « Je vous vénère Vénérable. Puissiez-vous me pardonner toutes mes fautes, Vénérable. Puisse le maître être réjoui des mérites que j'ai fait. Puisse le maître me transmettre les mérites qu'il a fait. Bien ! Bien ! Je me réjouis en cela ».

    Puis ils se prosternent à nouveau trois fois.

11. Comme à chaque fin d'un rite d'hommage, une discussion est engagée à propos de la vie générale dans le monastère. La fin de cet échange est ponctuée par une dernière prosternation car tous savent qu'on n'entre jamais en relation avec l'autel et on ne le quitte jamais sans se prosterner.

En 2010, nous avions observé à Vat Doi Daeng toute la difficulté qu'exige l'apprentissage du rite d'hommage comme en témoignent ces notes d'observations.

Notes d'observations du 12 juillet 2010 au monastère de Doi Daeng

La récitation d'hommage va se réaliser une nouvelle fois en l'absence des moines ce soir-là. Elle va me convaincre de trois choses. Tout d'abord, il règne une certaine indiscipline lorsque les moines sont absents ou quand les novices sont laissés en situation d'autonomie trop longtemps. Secondement, les *pha noi du monastère* de Doi Daeng possèdent une maîtrise moyenne de la récitation. L'apprentissage de la récitation prend du temps car ils apprennent le texte mais aussi le *tham nong (mélodie)* correspondant. Enfin, il semble inévitable qu'un meneur se dégage du groupe pour montrer le modèle aux autres et guider la récitation.
Pha Lotseng commence à réciter seul mais il ne trouve pas le rythme adéquat et se trompe régulièrement en omettant certains mots. Pendant qu'il recite, il fait des signes de mains et de têtes aux autres novices à l'extérieur du *vihan (bâtiment de culte)* pour leur demander de venir l'aider. Quelques novices finissent par arriver. Pha Onseng arrive en second et il redonne un peu plus de rythme à la récitation. Néanmoins, les deux novices ne s'accordent pas correctement sur les mots. Puis, Pha Oudon, Pha Oudom, Pha Anousone et Pha Outhay rejoignent les deux novices. Le groupe poursuit la récitation dans une discordance totale car chacun croît réciter ce

qui est juste. Ils ne s'accordent sur le texte que momentanément. Les novices se regardent parfois et certains disent à d'autres qu'ils ne récitent pas correctement en leur montrant les endroits du texte dans le cahier. Parfois, des trous de mémoire surviennent. Alors tous s'arrêtent et s'interrogent. Des tentatives sont lancées par certains novices mais la discordance reprend très vite. Pha Lotseng et Pha Onseng n'essayent même plus et se mettent alors à discuter. Pha Outhay se met à jouer avec la cloche. Pha Oudom gronde les autres qui ne récitent pas les mêmes syllabes que lui. La discordance dans la prononciation ou les erreurs de syllabes perturbent le rythme et le cours de la récitation. Aucun *pha long (novice expérimentés)* n'est présent et les *novices les plus âgés* comme Pha Phousavat et Pha Katay ne sont pas venus également. Ces absences peuvent s'expliquer par le manque de motivation des novices à célébrer le culte sans les moines. Les moines sont à la fois des modèles de rigueur dans l'observation des règles monastiques (le rite d'hommage est un devoir du moine et du novice) mais également des modèles au niveau de la pratique du rite. Ils mènent le culte et les novices peuvent les imiter. On voit ici toute la difficulté pour les novices d'apprendre entre eux une pratique rituelle.
Dans le cas présent, on peut supposer que plusieurs novices évitent d'apprendre le rite dans une situation d'autonomie. Il est aussi pensable que les novices considèrent l'apprentissage du rite d'hommage comme une pratique difficile et exigeant la présence d'un meneur expérimenté, en l'occurrence un moine. Les deux moines arrivent au moment où ils entendent la voiture de *Kuba* Kham Ngoen, le chef du monastère, pénétrant dans le monastère. Tous se dépêchent de s'asseoir correctement dans l'ordre des places attribuées habituellement. Sous l'impulsion des moines et des novices les plus âgés, la récitation prend un cours normal.

Suite à cette description du rite d'hommage sans images, nous allons à présent proposer une nouvelle description et analyse du rite en utilisant les photogrammes. Ils vont nous permettre d'affiner notre analyse et de mettre en lumière ce qu'est un contrat d'imitation dans un monastère bouddhique au Laos. Mais avant d'aller plus loin dans l'analyse de cet apprentissage du rite d'hommage, il est nécessaire de bien définir trois types de contrats observables dans les monastères : le contrat institutionnel, le contrat didactique et le contrat d'imitation.

Par contrat institutionnel, nous entendons l'ensemble des règles explicites et implicites régissant les rapports des membres d'une institution telle qu'un monastère ou une école. Le contrat institutionnel est parfois transmis explicitement à travers des règles écrites, des énoncés explicites. Parfois, il est donné tacitement par un énoncé oral sans intention d'instruire, par un processus d'imitation. D'après Goffman (1968): « En franchissant le seuil de l'établissement, l'individu contracte l'obligation de prendre conscience de la situation, d'en accepter les orientations et de s'y conformer. Lorsqu'il participe à une activité donnée, il contracte l'obligation de s'engager lui-même dans cette activité du moment. Par cette orientation, par cette mobilisation de son attention et de ses efforts, il fonde de toute évidence son attitude envers l'établissement, et implicitement la conception de lui-même que lui offre cet établissement. Se livrer à une activité particulière dans l'esprit requis, c'est accepter d'être un type particulier d'individu dans un univers particulier ». (Goffman, 1968, p. 242). La dernière phrase citée est d'autant plus importante qu'elle évoque « l'esprit requis ». Dans le contrat inhérent à une activité, il doit nécessairement y avoir la notion « d'état d'esprit ». L'acteur agit dans un certain état d'esprit institué par le monastère. Goffman insiste sur l'idée que le contrat d'une institution oblige les reclus à jouer des personnages (des

rôles). Quand l'individu joue pleinement le jeu en acceptant les termes du contrat, il devient « un membre "normal", "programmé" ou incorporé » (1968, p.245). De plus, il acquiert un certain état d'esprit propre à l'institution. C'est ce qu'il nomme l'adaptation primaire.
Sur quoi repose le contrat institutionnel des monastères au Laos ? La notion de norme en sociologie est cette règle explicite ou implicite qui régit les conduites sociales du groupe. Les normes sont intériorisées et partagées par les membres du groupe ou de la société. En cela, les communautés monastiques doivent se conformer à un système de normes. Ce système normatif est tiré de textes fondateurs communs à toutes les communautés bouddhiques. Ce sont les « Trois Corbeilles » du Canon: le Vinaya (discipline), le Sutta (textes de la loi), et l'Abhidhamma (retour technique sur la loi). Le Vinaya porte sur la discipline, la morale et le rejet de tout ce qui est vil, irrespectueux, négligé et propice à la jouissance et à l'ignorance. Cette « Corbeille de la Discipline », en regroupant tous les points établis par le Bouddha en matière de conduite pour les membres de la communauté, est une régulation monacale. Dans un article sur le bouddhisme dans le nord du Laos, Bizot évoque le Vinaya ainsi: « Depuis deux mille cinq cent ans, cette référence constante régule les écoles beaucoup plus efficacement que n'aurait su le faire une autorité religieuse centrale » (Bizot, 2000, p. 517). Le Vinaya est une source majeure du système normatif bouddhique dans la mesure où les règles de conduites sont repérables car elles sont écrites et rappelées oralement à chaque nouvelle lune. On doit considérer que la norme varie et est adaptée différemment par les diverses communautés ou sous-cultures bouddhiques. Ces communautés sont des sous-cultures à partir du moment où elles adaptent la norme générale à leur contexte local. Les contextes culturels et socio-historiques dans lesquels s'inscrivent ces communautés obligent des modifications au niveau du système normatif original. C'est en quoi certaines règles du Vinaya sont plus ou moins suivies avec attention par les moines tai lue du nord du Laos. La discipline monacale est bien le fait de se comporter ou d'agir adéquatement à ce qui est attendu par l'institution. A partir du moment où l'individu est ordonné, il suit selon qu'il soit bonze ou novice, un certains nombre de règles qui varient. On le sait, le bonze doit suivre normalement deux cents vingt-sept règles et le novice obéit à dix règles. Les deux cents vingt-sept règles du bonze sont écrites dans le code de discipline monastique appelé pātimokkha, qui est relu tous les quinze jours. Ce rite essentiel renouvelant les règles du bonze a lieu lors d'un jour de pleine lune ou de nouvelle lune qu'on appelle *uposatha* (L. *ubosot*) dans un bâtiment du vat qui porte le diminutif de *bosot*.

Nous devons bien distinguer ce contrat institutionnel du contrat didactique qui peut prendre plusieurs formes. Comme dans une institution scolaire, il existe un contrat institutionnel portant sur les obligations ou les devoirs de ses membres, mais aussi un contrat didactique relatif à la situation d'apprentissage. Le contrat didactique oriente la façon dont l'élève cherche à acquérir un savoir. Pour (faire) apprendre, l'élève et le professeur s'habituent à co-agir d'une certaine manière. Ces façons d'agir pour apprendre vont s'instituer dans la transaction entre le professeur et son élève. Le contrat repose également sur des transactions passées qui ont servi à gagner au jeu d'apprentissage précédent. Par exemple, le texte mémorisé le jour d'avant a montré une certaine manière de faire. Cette manière de faire ou de jouer fait partie du contrat. Elle pourra être réinvestie la fois suivante pour mémoriser un nouveau texte. Les habitudes d'apprentissage une fois acquises par les novices permettent aux moines de les laisser progresser dans l'acquisition du savoir. Ainsi, ils deviennent de plus en plus autonomes dans un rapport proprio motu au milieu. Le contrat didactique défini par Brousseau comme « l'ensemble des comportements (spécifiques) du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître » (Brousseau, 1980, p. 32) est tacite dans l'apprentissage du rite d'hommage. Le rite d'hommage

ne fait pas l'objet d'un apprentissage formel durant lequel le contrat didactique est donné de manière explicite. En effet, nous n'avons jamais observé une transmission formelle des règles et des pratiques à adopter à un tel moment. Les modes d'actions lors du sut pha chao sont appris par la pratique même et par l'imitation des aînés. À ce propos, un moine apportait l'information suivante : « Les novices apprennent un peu en récitant chaque jour. Ils mémorisent ainsi ». La mémorisation des textes de la récitation du soir n'est donc pas apprise formellement dans ces monastères. C'est par la répétition des situations que les jeunes novices mémorisent à la fois les textes mais également les gestes adéquats.

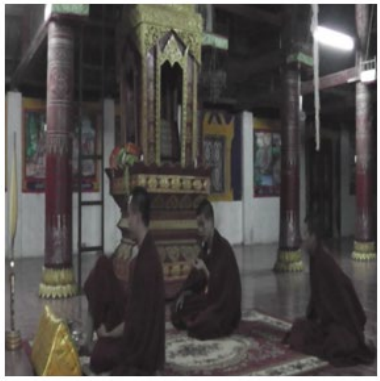
Ainsi nous considérons que la situation d'enseignement-apprentissage repose sur plusieurs formes de contrats didactiques portant implicitement ou explicitement sur des aspects particuliers de la situation didactique. Ces différentes formes de contrats didactiques apparaissent et disparaissent par rupture dans des temporalités relativement courtes (même si certains peuvent résister dans le temps), le tout formant un ensemble dynamique. Le contrat d'imitation est une des formes les plus courantes du contrat didactique dans les situations d'apprentissage au sein des monastères.

L'apprentissage du rite d'hommage repose essentiellement sur le contrat d'imitation que nous considérons comme une des formes du contrat didactique. À la suite de Forest et Batézat-Batellier (2013), nous distinguons un contrat d'imitation corporel d'un contrat d'imitation sonore. Le contrat d'imitation corporel signifie la reproduction d'un geste montré par le modèle. Le modèle est la démonstration d'une pratique par le professeur. Le contrat d'imitation sonore signifie la production d'un son identique à celui du professeur. Nous verrons ci-dessous dans l'analyse du rite d'hommage avec images que ces deux formes du contrat didactique se succèdent en alternance et parfois s'entrelacent. Un contrat d'imitation s'appuie sur un milieu-corps ou bien un milieu-récitation. Ce milieu est donné par le modèle ou le professeur. Cette première phase consiste en une démonstration du professeur. Quant aux élèves, ils visualisent et écoutent (si le professeur commente sa pratique ou s'il s'agit de reproduire une récitation) la production du modèle. Dans ce même temps, ils mémorisent le mouvement ou la production sonore. Une étape de transition est le passage de la démonstration à la reproduction par les élèves du geste ou du mot récité. Il s'agit d'une phase de dévolution signalée par l'arrêt de la démonstration du professeur. A cette étape du travail d'intégration du geste, le professeur demande ou signale (sémiose du professeur) la reproduction du geste ou du mot récité par les élèves.

2. Une deuxième description et analyse du rite d'hommage avec images

Les temps indiqués aux étapes 8 et 9 (voir ci-dessus les étapes du rite d'hommage) montrent un décalage dans l'exécution des gestes entre les novices et le bonze. Les deux novices agissent de manière simultanée en imitant le bonze.

Photogrammes 9 à 14 : rite d'hommage à Vat Chiang Chai



Ep.8 (1 : 30) : T change de position assise pour méditer. Remarquons qu'il lève sa jambe droite avant les deux novices.

Ep.8 (1 : 32) : On voit PL et PK qui imitent le changement de position de T deux secondes après. PK lève sa jambe gauche.

Ep.9 (1 : 57) : A la suite, T joint les mains au front pour réciter une introduction à la méditation. Les novices ne l'ont pas encore imité.

Ep.9 (1 :59) : PL imite T deux secondes après.

Ep.10 : Fin du rite. Les deux novices savent qu'ils doivent se prosterner envers le bonze.

Ep.11 : Discussion entre le bonze et les novices après le rite d'hommage.

Pour compléter cette vue synoptique, il convient d'ajouter que rien n'est dit entre les moines avant la fin du rite : l'absence de transcription du discours n'est pas un choix du chercheur, mais le reflet de cette absence d'explicitation. Chacun sait ce qu'il a à faire et à réciter durant la cérémonie. Chacun sait aussi de quelle façon réciter, c'est-à-dire le *tham nong* spécifique à chaque récitation.

Le contrat d'imitation est ici un système d'habitudes dans lequel les acteurs s'attendent à un jeu de mime. On apprend ainsi une façon de faire, de dire ou de réciter en imitant. On le voit notamment lorsque Tu Ñithone (T) change de position assise pour méditer. À ce moment précis, les novices savent ce qu'ils ont à faire et ce qui va se passer ensuite. Quant à lui, le bonze sait qu'il est imité.

Une partie du contrat d'imitation dans ce rite est de se prosterner à la fin de chaque récitation. Mais le contrat institutionnel n'indique pas comment, précisément, la prosternation (L. *khap*) doit être réalisée. C'est l'un des seuls moments du rite où les novices ne s'exécutent pas exactement de la même façon que le bonze. Pourquoi ? L'exécution lente du bonze montre l'application mais aussi

une certaine attitude dans sa pratique du culte. Faire les choses lentement, c'est d'une certaine façon faire les choses adéquatement. L'exécution lente de la gestuelle dans le rite correspond à une éthique bouddhique. Dans l'esprit de celui qui le fait, c'est montrer son profond respect envers le Bouddha. Selon M. Zago: « La prostration (Khāb, Krāb en thaï) est le plus grand signe de respect. Pour l'exécuter, l'on se met à genoux ou assis sur le sol, les jambes sur le côté ; l'on joint les mains en les élevant jusqu'au front, puis l'on s'incline profondément ; l'on ouvre les mains et l'on touche la terre avec les mains et avec le front. Cette prostration manifeste la sujétion personnelle totale, parce que l'individu touche la terre avec les cinq extrémités du corps : la tête, les deux mains et les deux pieds. Le Khāb se fait en honneur du triple Joyau, des lieux sacrés ou aussi par respect envers les supérieurs » (Zago, 1972, p. 71).

L'application du geste est comprise comme un acte plus efficace si l'on retient le principe que toute acte de vénération[4] envers les Trois Joyaux est rétribué à la fois socialement (le prestige social acquis en certaines occasions) et spirituellement. Au contraire, les deux novices semblent se prosterner uniquement pour remplir le contrat institutionnel et donc répondre à l'attente de l'institution monacale sans véritablement se soucier de la nature même de l'acte. Se prosterner, c'est rendre hommage mais c'est aussi acquérir des mérites.

Dans l'exemple précédent, on constate que l'action des novices est dirigée par le bonze grâce à un contrat d'imitation. Mais cette action est associée à un état d'esprit marquée par un objectif spirituel : l'acquisition de mérites (*dai bun*). La conception de Fleck de l'état d'esprit lié au collectif de pensée de la science n'est pas si éloignée de l'état d'esprit du collectif de pensée des communautés bouddhiques en Asie du Sud-Est. Alors que l'état d'esprit de la science est porté vers un idéal de la recherche de la vérité objective (notamment par des expérimentations scientifiques), l'état d'esprit de la religion bouddhiste est tourné vers un idéal appelé *nibbāna* (nirvana). Il constitue le but suprême de toutes les aspirations bouddhiques. C'est bien là le point commun avec ce que dit Fleck, à savoir que l'état d'esprit (toujours en se référant à la science) : « (…) consiste en la croyance selon laquelle ce qui est révéré ne peut être atteint que dans un futur lointain, peut-être même indéfiniment lointain. En la glorification du sacrifice de sa personne au service de cet idéal. En un culte du héros défini et en une tradition définie » (p. 147-148).

L'esprit des moines et des fidèles est bien occupé par la recherche perpétuelle de mérites en vue d'améliorer leur destinée. C'est dans cet état d'esprit que doit se réaliser toute action, qu'elle soit didactique ou rituelle. En agissant de telles manières, les acteurs sont formés à penser dans cet idéal d'acquisition de mérites. Comment sait-on ce qui est à faire ? La répétition et l'imitation de ce que fait et parfois dit le bonze forment le contrat. Le contrat d'imitation du monastère a pour but de renouveler un système d'attentes conforme à la tradition. Chaque membre s'applique à refaire ce que font leurs aînés. En ce sens, on peut dire que c'est sur la base d'une même expérience vécue et par une adaptation primaire (Goffman, 1968) à l'institution monacale que les jeunes garçons ressembleront aux hommes du village. On va voir que la modification, la réactivation ou le maintien des différentes formes du contrat didactique constituent un enjeu majeur car il motive

[4] Pour les Lue comme pour les Lao, un acte d'hommage qui se traduit physiquement par la prosternation mais aussi la méditation sont effectivement des sources et des causes de mérite. A ce propos, voir Zago (1972, p.119).

ou non l'élève à jouer le rôle assigné et à acquérir, non seulement un certain état d'esprit mais également les capacités d'action qui lui permettront de se présenter devant ses aînés lors des cérémonies.

L'exemple du rite d'hommage à Vat Chiang Chai montre que les novices apprennent d'une part des récitations et d'autre part des modes d'agir. Dans le monastère, ces modes d'agir constituent un milieu assimilé par le contrat d'imitation. Pour Billeter (2012), le corps est l'activité même : « Je donne au mot "corps" une acceptation nouvelle. J'appelle "corps" toute l'activité non consciente qui porte mon activité consciente et d'où surgit le mot manquant ou l'idée nouvelle. Lorsque j'agirai, j'appellerai "corps" l'ensemble des énergies qui nourriront et soutiendront mon action » (Billeter, 2012, p.12).

Le contrat d'imitation prend pour milieu, aussi bien la récitation rituelle que les modes d'actions rituelles. Par le contrat d'imitation de l'action rituelle dont la prosternation adéquate fait partie, les novices assimilent un milieu-corps. Dans une activité corporelle comme celle étudiée, le milieu peut également être considéré comme un milieu-soi supposant l'attention de la conscience portée au corps. Comment voit-on que les novices apprennent quelque chose du corps du moine (milieu-corps extérieur) puis de leur propre corps (milieu-corps intérieur) ?

En premier lieu, il nous faut nous reporter à l'apprentissage du geste comme l'examine Billeter : « Cette exploration du geste mène à une autre découverte. Contrairement à nos mouvements, qui nous sont dictés par la nature (ceux que je fais pour éviter une chute, par exemple), nos gestes sont appris. Il a fallu que nous les mettions au point un à un, au prix d'un effort de la volonté. Chaque fois, nous avons dû accorder plusieurs mouvements de façon telle qu'ils se conjuguent pour produire le geste » (Billeter, 2012, p.15).

Le sinologue poursuit plus loin sur le processus d'apprentissage du geste qu'il nomme « travail d'intégration » : « Le geste fournit un paradigme, celui de l'intégration. Il naît d'un processus que j'appellerai le travail d'intégration et se développe ensuite par une intégration de plus en plus complète de l'activité. Le basculement est l'un des moments de cette progression. Ce paradigme rend compte de la genèse de tous nos gestes, des plus simples (ouvrir une porte) aux plus complexes (jouer quelques notes de violon) » (Billeter, 2012, p.18).

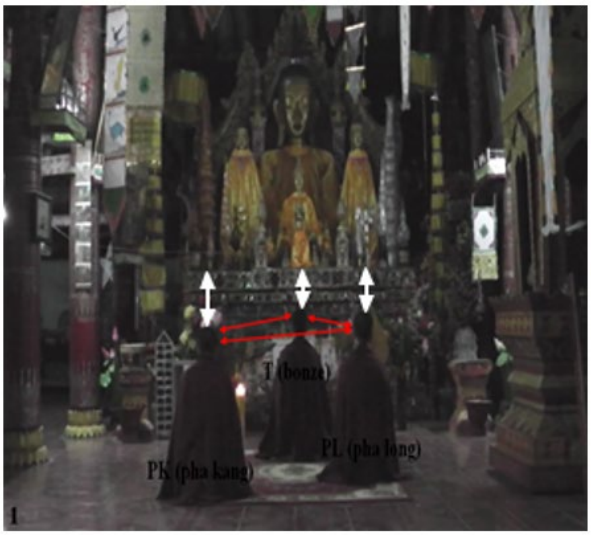
Dans ce que présente Billeter comme un travail d'intégration, il y a toujours une progression d'un niveau vers un niveau supérieur. Un geste acquis à un niveau inférieur permet une progression vers l'acquisition d'un geste à un niveau supérieur.

Examinons le travail d'intégration nécessaire à la réalisation du rite d'hommage. Par une analyse à la sourde[5] et tout en adoptant certains items du système de notation du comportement proxémique créé par Hall (1963), nous avons cherché à produire une analyse du milieu-corps en jeu durant le rite d'hommage à Vat Chiang Chai.

2.1.Analyse du milieu-corps durant le rite d'hommage à Vat Chiang Chai

[5] « L'enjeu de ce dispositif est donc de rendre visible ce qui ne l'est pas habituellement, en nous rendant beaucoup plus sensible aux phénomènes autres que verbaux, qui se retrouvent les seuls disponibles pour comprendre l'action en cours » (Forest, 2006, p.53).

Photogrammes 15 et 16 : position initiale



(00 :05) : Les doubles flèches blanches indiquent la distance entre les acteurs et l'autel. Les doubles flèches rouges indiquent les distances entre les acteurs eux-mêmes.

(01 :04) : La position des mains est encerclée en rouge. La direction des mains jointes est indiquée par une flèche rouge. La hauteur des mains jointes par rapport au buste est signalée par une flèche blanche entre le menton et le cercle rouge.

Dans le premier photogramme qui montre une position de départ *nang khuk khao* (s'asseoir agenouillé), on peut apporter une analyse brève sur les distances entre les corps et entre les corps et l'autel du Bouddha, objet matériel sur lequel se porte l'attention collective. L'analyse que nous faisons à propos des distances interpersonnelles dans cet exemple correspond à celle produite par Formoso (1994) sur la symbolique du corps et la hiérarchisation sociale parmi les Thaï du Nord-Est :

« (…) plus élevé est leur rang dans la communauté monastique, plus grande est leur proximité par rapport à l'effigie sacrée : l'abbé en est le plus proche, suivi des bonzes par ordre d'ancienneté dans la communauté, puis des novices et, parmi les laïques placés à distance, les hommes âgés précèdent les hommes plus jeunes qui précèdent à leur tour, dans l'ordre, les femmes âgées, les plus jeunes mères de famille et les jeunes filles. La logique de hiérarchisation du corps social, à l'œuvre ici, est non plus seulement fondée sur les postures des personnes présentes, mais aussi sur la position que ces personnes occupent par rapport au référent que représente en l'occurrence la statue du Bouddha. Elle n'est plus seulement fonction de la hauteur relative des segments corporels, mais de la distance qui sépare les acteurs sociaux du référent. Elle ne se définit plus selon un axe vertical, mais sur un plan horizontal ».

Dans l'exemple présenté, on constate que T (le moine) est le plus proche de l'autel, puis dans un ordre hiérarchique viennent PL (pha long) puis PK (pha kang) qui est le novice le moins expérimenté des deux. Enfin PL est le plus proche de T. Le second photogramme permet de mieux estimer les distances. T et PL sont séparés par une distance personnelle sur un mode proche (DPP

: entre 45 et 75 cm) tandis que T et PK sont éloignés par une distance personnelle sur un mode éloigné (DPE : 75 à 125 cm). Quant à PK et PL, leurs positions dans l'espace les séparent de peu. Ils entretiennent le même type de distance qu'entre T et PL, c'est-à-dire une distance personnelle sur un mode proche (DPP). Donc, PL se trouve véritablement au centre d'une distance entre T et PK. Son positionnement montre à la fois son statut intermédiaire puisqu'en tant que pha long, il est le novice le plus expérimenté et le plus avancé en termes de *vatsa* (saisons) pour devenir moine. Cela se traduit par la distance corporelle entretenue avec le moine. Néanmoins, appartenant toujours à la catégorie des « pha » (novices), il reste à une distance personnelle proche du pha kang. En s'appuyant sur l'échelle sociofuge-sociopète de Hall (1963), on peut observer que la position de T ne favorise aucunement la communication avec les novices. Il conserve une position sociopète, c'est-à-dire favorisant l'isolement, durant toute la durée du rite. Pourtant, les deux novices vont tout de même apprendre quelque chose du moine durant cette situation.
Entre le moment représenté par le premier photogramme et celui montré par le second, le bonze et les deux novices ont changé de position assise. Ils ont adopté la position *nang phap piap* (assis jambes repliées sur un côté et en arrière)[6].

Le second photogramme indique la position des mains de chaque acteur. Elles sont toutes dans la position du *nop*, c'est-à-dire mains jointes signifiant le respect et la vénération, et elles sont toutes tournées vers l'autel du Bouddha. Néanmoins, deux différences sont perceptibles entre le positionnement des mains du bonze et celui des deux novices. Tout d'abord, le positionnement des mains du bonze est placé à un niveau plus haut par rapport à son buste que celui des deux novices. La hauteur des mains est signalée par une double flèche placée entre les mains et le menton. Plus la flèche est longue, plus les mains sont basses et inversement, plus la flèche est courte, plus les mains sont hautes. Ce positionnement haut des mains jointes du bonze demande un effort musculaire plus important. Secondement, la direction des mains jointes indique que le bonze dirige son geste (*nop*) vers le haut en direction du Bouddha. Quant aux deux novices, ils orientent le geste de leurs mains légèrement vers le haut. Pour PL, on peut voir que son geste est presque dirigé de manière horizontale et parallèle au sol. On peut interpréter ces positionnements des mains comme des attentions de différents degrés ou d'intensités portées à l'objet du rite : l'autel du Bouddha.

Photogrammes 17 et 18 : Prosternation (L. *khap*) et coordination

[6] « Dans le cadre des cérémonies bouddhiques la posture *nang khug khaw* alterne avec celle qui est appelée *nang phab phiab* (*nang* = s'asseoir, *phab phiab* = plier les deux jambes sur le côté et vers l'arrière). Cette dernière est non seulement adoptée par les laïques, hommes et femmes, mais aussi par les religieux, l'assemblée dans son ensemble rendant ainsi hommage au Bouddha. Dans ces conditions le statut plus élevé des bonzes est rendu de différentes manières » (Formoso, 1994, p. 34).

(01 :11) : T et PK se prosternent ensemble. PL a un temps de retard et amorce le *nop* au niveau du front quand T et PK ont déjà leurs têtes inclinées vers le sol.

(01 :13) : T se relève de sa première prostration. PK a maintenant un temps d'avance sur T puisqu'il réalise sa deuxième prostration. Son front est au sol. Quand à PL, il finit sa première prostration avant T alors qu'il la commencé après.

(01 :20) : T s'incline pour faire sa dernière prostration. Les deux novices ont terminé les trois prostrations. Les flèches blanches indiquent qu'ils regardent le moine exécuter sa dernière prostration.

Cette série de photogrammes porte sur un enchaînement de trois prostrations successives dont la signification est rendre hommage à chacun des Trois Joyaux, c'est-à-dire le Bouddha, le Dhamma (l'enseignement) et le Sangha (la communauté des disciples). La position assise adoptée est toujours celle de *nang phap piap*. L'ensemble des trois photogrammes montre tout d'abord qu'il n'y a pas de coordination entre les prosternations des novices et celles du bonze. Il indique également que les prosternations des deux novices sont exécutées beaucoup plus rapidement que celles du moine. Le moine exécute des prostrations lentes et appliquées. Une différence est également perceptible au niveau des distances entre les corps des acteurs et le point de contact avec le front lors de la prostration. Grâce à son statut de *bhikkhu*, le moine dispose d'un oreiller lui permettant d'exécuter une inclinaison du corps moins basse que les deux novices. Le moine ne pose donc pas son front au sol mais sur l'oreiller. Ces derniers posent leurs fronts au sol ce qui exige un effort plus important mais ce positionnement signifie aussi le statut inférieur du novice.
On peut considérer que la structure hiérarchique est perceptible à travers le corps. Le classement social est notamment perceptible selon l'agencement proxémique des parties basses (pieds) et des parties hautes (tête) durant le rite.

« L'infériorité de statut des pieds dépend donc moins de la souillure dont ils font l'objet au contact du sol que de leur position extrême dans la structure hiérarchisée que représente le corps pour les Thaï du Nord-Est. Le rang imparti à chaque segment corporel dans cette structure est défini, selon une relation d'ordre fondée sur la verticalité, par l'association permise, de segments de même niveau (tête à hauteur de tête, buste à hauteur de buste...), lorsque l'égalité de statut des personnes en présence veut être signifiée et, corrélativement, par l'impossibilité d'association de segments

de niveaux différents. En revanche, lorsqu'il s'agit de signifier l'inégalité de statut des deux personnes, cette inégalité est rendue par la combinaison de segments corporels de niveaux différents (la personne de condition inférieure, en signe d'humilité, place sa tête au-dessous de celle des personnes de condition supérieure, ou bien, autre exemple, elle admet que les pieds de celles-ci soient orientés vers sa tête). Notons que les villageois, en commençant par se laver le visage pour descendre progressivement vers le bas, témoignent de leur conception hiérarchique du corps humain chaque fois qu'ils font leur toilette. On remarque, en résumé, que la relation d'ordre qui attribue une valeur spécifique aux différentes parties du corps est fonction de leur hauteur relative selon une logique qui postule l'infériorité de rang des parties basses et, en retour, la supériorité des parties hautes. On remarque enfin que cette relation d'ordre joue un rôle significatif dans le classement social des personnes en contact » (Formoso, 1994, p. 31).

A la lecture de cette note, on comprend davantage le degré de vénération porté au Bouddha puisque la tête (partie haute du corps et possédant un statut supérieur) touche (pour les novices) ou s'incline (pour le moine) vers le sol lors d'une prosternation. L'inclinaison moins basse du moine doit être comprise comme le privilège d'un statut traduisant un état spirituel plus avancé et plus proche de l'état du Bouddha. Quant au classement social des individus réunis dans ce rite, on voit en effet que les pieds du moine sont dirigés vers les têtes des novices, positionnement corporel qui à l'inverse ne serait pas accepté. Enfin, on peut confirmer l'hypothèse selon laquelle le positionnement haut des mains jointes du bonze (photogramme 2) est le signe d'un respect envers le Bouddha plus prononcé que celui rendu par les novices. Le photogramme 5 montrant les deux novices observant la prosternation de T, laisse supposer que PL et PK apprennent quelque chose du modèle d'imitation que constitue la prosternation de T.

Photogrammes 19, 20 et 21 : Transition entre la dernière prosternation et le changement de position assise

(01 :17) : Juste après avoir effectué sa dernière prostration, PK regarde (flèche blanche) du côté de PL un instant. T est sur le point de remonter et de joindre ses mains vers son visage.

(01 :18) : Juste après s'être prosterné, PL passe sa main gauche sur son visage. T finit sa seconde prostration en amenant ses deux mains jointes devant son visage.

(01 :25) : Juste après s'être prosterné, T regarde la position de son corps et plus précisément la position de ses mains sur ses cuisses. PK regarde ce que fait T et PL regarde ses ongles.

Que font les acteurs après s'être prosternés ? En regardant les trois photogrammes (6, 7 et 8), on peut concentrer notre attention sur la transition qu'opère chacun des trois acteurs immédiatement après la dernière prosternation. En observant de près ces transitions, c'est-à-dire cet « après-geste » ou « après-prosternation », on peut se rendre compte de la différence de niveaux séparant les novices du moine, notamment au niveau de l'attention de la conscience à son corps. Cette série permet également de continuer à percevoir la différence de vitesse dans l'exécution de la prosternation. Alors que PL et PK sont dans une phase de transition, T est encore en train d'exécuter sa seconde prostration. Le photogramme 6 nous permet de visualiser l'action immédiate de PK après sa prostration. Il regarde du côté de PL. Il semble donc porter peu d'attention à « l'après-geste ». Le photogramme 7 indique également le manque d'attention portée par PL à la fin de son geste. En effet, il se passe la main sur le visage. Le photogramme 8 montre bien l'attention de la conscience du bonze portée à son corps. Après s'être relevé de sa dernière prostration, le moine pense à regarder immédiatement la position de ses mains sur ses cuisses. Peut-être songe-t-il à ce moment même à l'action suivante qu'il va produire[7]. Ce qui ressort assez nettement de cette comparaison entre les transitions des trois acteurs, c'est la conception ou l'état d'esprit dans lequel ils réalisent le rite. Un rite composé de plusieurs phases d'actions suppose des transitions. Mais elles ne sont pas abordées de la même façon par chaque acteur ou du moins par le moine et par les novices. Il ne se distrait à aucun moment et conserve une attention toute particulière de la conscience à son corps, même lorsqu'une action apparaît comme terminée. Il conçoit chacune de ses actions comme s'intégrant à un ensemble[8] devant être harmonieux. Son intention semble être

[7] T exécute exactement la position finale de la prosternation telle qu'elle est décrite par Kuba Kham Ngoen dans la suite de cette partie.

[8] L'ensemble des gestes et des mots composant le rite.

la création d'une harmonie entre chacun de ses gestes. Quant aux deux novices, ils expriment à travers leurs corps une conception du rite d'hommage qui serait la production d'une simple tâche routinière. Ils semblent concevoir la fin d'un geste comme un moment leur permettant de penser et de faire autre chose (l'activité) que l'action rituelle. Ils changent en fait d'activité et « sortent » de l'état d'esprit de la cérémonie. C'est exactement ce que Billeter nomme, à propos des lois de l'activité, un changement de régime. « Il s'en produit à tout instant. J'écoute un ami qui me parle, je suis ce qu'il me dit, puis je décroche parce que je pense à autre chose : c'est un changement de régime. (…) Ces changements-là se font d'eux-mêmes. C'est l'activité du corps qui passe d'un registre à l'autre » (Billeter, 2012, p. 56). Cela est perceptible par leurs distractions, certes de courte durée mais semblant signifier un tout autre état d'esprit ou conception du rite d'hommage. Ils possèdent très certainement la même signification du rite étant la vénération envers le Bouddha mais ils ne possèdent pas le même degré d'attention de la conscience au corps. Le moine semble porter son activité à un « achèvement ultime » (Billeter, 2012) où l'ensemble des gestes participant à la production du rite devient parfait, perfection née d'une attention totale de l'esprit à son corps. Alors que pour les deux novices, le rite d'hommage semble signifier l'exécution d'une tâche, le rite pour le moine apparaît être un moment de concentration intérieure ou de connexion avec soi-même.

2.2. L'assimilation du milieu-corps durant un rite d'hommage et le corps comme instrument d'une réalisation spirituelle : le cas de la prosternation

Les deux novices qui imitent le bonze, ce dernier constituant le modèle de l'action, ont acquis la plupart des gestes nécessaires et adéquats pour réaliser ce rite. Néanmoins, il leur manque certainement un dernier travail d'intégration à effectuer qui serait la coordination des gestes adéquats avec la récitation et l'activité du bonze mais également le sens du rite. Dans le rite d'hommage, l'harmonie et donc la coordination des voix et des corps est essentielle. Tout comme un rite d'ordination, les acteurs ont l'obligation de produire une activité d'ensemble. Il s'agit effectivement du contrat d'imitation tel que nous l'avons précisé précédemment. Hors, dans le rite d'hommage présenté, les deux novices n'imitent pas correctement le moine, puisqu'ils exécutent notamment des prosternations trop rapides par rapport à celles du bonze. La prosternation n'est pas intégrée totalement dans la mesure où elle doit être réalisée avec lenteur et avec harmonie, c'est-à-dire en connexion avec son esprit (harmonie en soi) et en coordination avec le groupe (harmonie avec autrui).

La prosternation est un élément du rite d'hommage et le milieu a assimilé est bien l'ensemble des récitations et des actions formant le rite. Les mots d'une récitation dont leur mémorisation, leur prononciation, leur intonation et leur *tham nong* (mélodie) sont des étapes du travail d'intégration tout comme les divers gestes en sont d'autres. Il apparait que l'étape finale du travail d'intégration serait la coordination entre ces deux pôles du rite : le mot et l'action. La coordination parfaite des actions, telle que la prosternation, avec la récitation permettra au novice d'assimiler le style du moine et donc de l'institution monacale.

Si l'on reconsidère la notion de milieu-corps, par le contrat d'imitation, les novices cherchent à saisir l'activité (le corps) du moine coordonnant actions et mots. Peut-être cherchent-ilsà retrouver des sensations (L. *vinñan*) analogues dans leur propre milieu-corps. Ils tenteraient ainsi de décoder

les sensations du milieu extérieur, qui est le milieu-corps du bonze, avant de comprendre les sensations dans leur milieu intérieur (leur corps).

On perçoit à travers la série de photogrammes présentés précédemment que les novices n'ont pas encore intégré l'esprit de la prosternation. La manière de se prosterner traduit ainsi l'état d'esprit dans lequel se trouve celui qui l'exécute. Or, les membres du monastère doivent justement parvenir à acquérir l'état d'esprit ou le style de pensée de l'institution.

3. Comment mieux décrire l'action ?

Pour réaliser ce travail de mise en lien entre l'image et le texte ou entre les photogrammes et les transcriptions, plusieurs opérations permettent de décrire au mieux les actions du professeur et de l'élève.

Le synopsis (Sensevy, 2011b) cherche à découper l'action. Diviser la pratique en une série de moments consiste à clarifier l'action. Son principe réside dans le rapprochement des faits que notre perception ne peut établir à cause d'un nombre de données trop importantes. En résumant la pratique, la vue synoptique présente une vue d'ensemble. Elle présente ainsi plusieurs moments mettant en avant les interactions orales et corporelles ayant eu lieu entre les protagonistes. Le principe synoptique (Wittgenstein, 2004 ; Sensevy, 2011b) connecte des éléments de la réalité entre eux, non perceptibles directement car séparés par le temps (sur un temps court ou long) et l'espace. Le synopsis donne à voir des passages du film. Il s'agit ainsi d'effectuer un découpage en termes de jeux d'apprentissage. A partir du moment où le milieu et/ou le contrat évolue(nt) pendant la séance, le jeu d'apprentissage change. Dans chacun de ces jeux d'apprentissage, on doit pouvoir percevoir un savoir en jeu devant rendre le novice capable d'une puissance d'agir. Comme au théâtre, l'action est découpée en actes (nommés « phases » dans le tableau) constitués de scènes (Sensevy, 2011b). Ces scènes didactiques commencent ainsi par une « introduction » ou une « entrée en matière » et se termine par une « conclusion ». Dans ces scènes, nous identifions des évènements ou des épisodes ressortant d'une analyse des interactions.

« (…) on peut donc émettre l'idée selon laquelle un "jeu d'apprentissage" peut modéliser certaines scènes d'action didactique, et donc aider à faire comprendre la manière dont elles font plus ou moins avancer cette action, de la même façon qu'une scène, au théâtre, peut plus ou moins contribuer au déroulement de l'intrigue. On peut alors identifier un jeu d'apprentissage par une modification relativement importante de la configuration didactique, qui correspond à l'introduction, dans l'action conjointe, d'un nouvel enjeu de savoir » (Sensevy, 2011, p. 134).

Dès lors, une question se pose quant à la sélection des extraits devant faire l'objet d'une analyse approfondie. Comme dans toute démarche ethnographique comprenant divers instruments retenant des moments du réel, le film d'étude exige une sélection des séances enregistrées paraissant les plus pertinentes. En adoptant un grain d'analyse de l'ordre de la seconde, l'analyste ne peut entreprendre l'étude intégrale de la séance filmée. Il va ainsi être nécessaire de retenir les moments du film les plus pertinents. Comme l'évoque Forest (2006), les critères majeurs sont effectivement les patterns, qu'on pourrait analyser comme des « patterns of culture » (Benedict, 1935/2005), la densité de certains comportements proxémiques mais aussi les contenus.

Pour Forest, une analyse fine nécessite d'effectuer une sélection des extraits les plus pertinents. La répétition d'un certain nombre de patterns détermine en premier lieu ce choix. Un autre critère de choix des moments analysés porte sur la densité des comportements proxémiques repérés. Enfin, Forest propose de retenir un troisième critère lié à l'analyse didactique des séances permettant d'identifier les extraits les plus signifiants.

La construction d'une intrigue didactique (Sensevy, 2011b) est une méthode permettant la description d'une séance en fonction de l'enjeu du savoir. Ce savoir, enjeu de la séance, est identifiable par l'analyse des jeux d'apprentissage censés produire des capacités émergentes (jeu épistémique émergent). En tant qu'analystes, nous référons ce jeu épistémique émergent à un jeu épistémique source. Comprendre le jeu didactique suppose la compréhension de la manière dont se réalise ce processus. C'est par la construction d'une intrigue didactique que nous pouvons notamment comprendre ce processus. Les évènements rassemblés dans un tableau synoptique sont en effet juxtaposés, donnant à voir leur succession temporelle objectivée par les notations horaires. Mais au-delà d'une simple succession chronique, il est important de comprendre et de donner à voir comment les différents évènements sont reliés par une nécessité logique. On peut distinguer une chronique d'une intrigue de la manière suivante. Dans une chronique, un évènement amène à se demander « quelle est la suite ? » alors qu'une intrigue pose la question du « pourquoi ? ». Pourquoi ou comment tel évènement se produit ? Dans cette seconde étape que constitue la mise en intrigue, nous constituons une chaîne du récit consistant à rapprocher les éléments didactiques perçus sous la forme d'une narration. Lors de cette étape, nous mettons en place une intrigue didactique définie comme « le récit des transactions didactique dans une situation particulière » (Sensevy, 2013, p.30).

La mise en intrigue va consister à s'interroger sur la succession des évènements du récit. À cause de quels évènements se produisent d'autres évènements ? Pourquoi tel évènement particulier se produit-il ? Par la mise en intrigue nous pouvons ainsi suivre le jeu didactique des acteurs.

À la suite de la mise en intrigue, nous cherchons à identifier les épisodes pertinents du récit. Il s'agit de mettre en avant *l'évènement* qui fait apparaître clairement l'action conjointe entre les participants soit entre le professeur et l'élève dans une situation didactique, soit entre les moines et les novices ou entre les moines et les fidèles lors d'une cérémonie. Enfin, à partir de l'identification des épisodes pertinents, on peut produire un travail d'interprétation de la séquence en décidant de mettre en relief les composantes rythmiques et proxémiques des transactions dans une situation qui soit didactique ou pas. Deux composantes nous paraissent pertinentes pour interpréter les séquences dans les monastères. Tout d'abord, la composante rythmique permet d'étudier les transactions dans leur milieu car le film montre bien que l'action didactique est en partie déterminée par le rythme de la séquence d'apprentissage. Ces changements de rythme modifient par instant les relations didactiques entre les acteurs. Comment l'évolution du temps de la séance de lecture va-t-elle influencer le temps didactique (le temps même d'apprentissage) ? Étudier les transactions à partir de la composante rythmique permet aussi de comprendre l'organisation du temps élaborée consciemment ou inconsciemment dans la séance d'apprentissage au monastère. Enfin, la composante rythmique nous renseigne sur la conception du temps didactique des acteurs. Quel rapport au temps d'apprentissage les moines entretiennent-ils ?

Aussi analyser les transactions en interrogeant leur composante proxémique permet de mieux comprendre comment le professeur guide et oriente par son attitude gestuelle la relation des élèves au milieu. Par son action corporelle et à l'aide du milieu, le bonze va déterminer l'action du novice dans l'acquisition du savoir en jeu. A partir du milieu, la composante proxémique met bien en évidence l'action conjointe se réalisant entre le professeur et les élèves.

Conclusion : À quoi devrait ressembler les textes anthropologiques du futur ?

Les textes anthropologiques intégrant la vidéo intégrée et les images offrent de nombreuses fonctionnalités et possibilités. La vidéo intégrée et les images donne la possibilité aux lecteurs de regarder et de suivre de près l'analyse produite par le chercheur. Elles peuvent également être reprises par d'autres chercheurs effectuant des études similaires ou proches.

- Quel rôle doivent y jouer la vidéo intégrée et les images ?

La manipulation de l'image permet d'accroître la capacité de la vision du chercheur et du lecteur qui peut accéder à la vidéo intégrée à un article sur la base d'un film d'étude (Sensevy et al., 2021a ; Sensevy et al., 2021b). Le chercheur et le lecteur peuvent alors modifier leur façon de regarder. La manipulation de l'image permet de regarder autrement. Tout comme le microscope permet de mieux percevoir l'espace, le film nous permet de saisir des faits dans le temps qui nous échappent à cause de leur rapidité. L'usage des photogrammes dans le texte aide également le lecteur à mieux percevoir la progression de l'analyse ainsi que la subtilité des interactions.

Les voix et les sons avec leurs différentes variations sont enregistrés par le film. Certains éléments de la communication verbale seront davantage caractérisés. L'apprentissage du *tham nong* (rythme et mélodie de la récitation) donne un exemple de ce que peut réaliser le film d'étude instrumenté au niveau de la description et de la diffusion d'une interaction entre un moine et un novice dans un texte anthropologique.

Grâce à la vidéo intégrée dans un article et à l'analyse produite par le chercheur, le lecteur peut distinguer les variations d'intonations mais aussi les changements de situations didactiques et de relations proxémiques. La proxémique complétant la prosodie est rendue possible par le film. Le lecteur peut ainsi observer des agencements proxémiques (Forest, 2006, 2009) entre les trois instances du système didactique permettant l'avancée du savoir. La vidéo intégrée et les images permettent ainsi au lecteur de mieux suivre l'analyse produite par le chercheur.

Bibliographie:

Benedict, R. (1935/2005). *Patterns of culture* (1st Mariner Books ed). Houghton Mifflin.
Billeter, J-F. (2012). *Un paradigme*. Editions Allia.
Bizot, F. (2000). La place des communautés du nord-Laos dans l'histoire du bouddhisme d'Asie du Sud-Est. *Bulletin de l'Ecole française d'Extrême-Orient, Vol. 87*, *2*, 511-528.
Blocher, J-N. (2018). *Comprendre et montrer la transmission du savoir : les systèmes hybrides textes-images-sons comme lieux de production et d'écriture de phénomènes. Illustrations en*

Théorie de l'Action Conjointe en Didactique. Thèse de sciences de l'éducation. Brest : Université de Bretagne Occidentale.
Brousseau, G. (1980). *Le cas de Gaël*. http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/12/Le-cas-de-Ga%C3%ABl.pdf
Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspective apportée par une approche anthropologique. Recherche en didactique des Mathématiques, (12) 1, 73-112.
Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. Recherche en didactique des Mathématiques, 22-266.
Chevallard, Y. (2003). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des Mathématiques. In Mauy S. et Caillot M., Rapport au savoir et didactiques, Editions Fabert, 81-104.
Chevallard, Y. (2006). Passé et présent de la théorie anthropologique du didactique. Premier Congrès International sur la Théorie Anthropologique du Didactique. Société, école et Mathématiques : Apports de la TAD, Baeza, octobre 2005.
Clanché, P., & Sarrazy, B. (2002). Approche anthropodidactique de l'enseignement d'une structure additive dans un cours préparatoire kanak. Recherches En Didactique Des Mathématiques, 22(1), 7–30. https://revue-rdm.com/2002/approche-anthropodidactique-de-l/
Collectif Didactique pour Enseigner (2019). *Didactique pour Enseigner*. PUR
Fleck, L. (1934-2008). *Genèse et développement d'un fait scientifique*. Flammarion.
Forest, D. (2006). *Analyse proxémique d'interactions didactiques*. Thèse, Université de Rennes 2.
Forest, D., & Batézat-Batellier, P. (2013). Apprentissage d'une pratique instrumentale en orchestre à l'école : une approche didactique. *Éducation & didactique*, *7* (*73*), 79-96.
Formoso, B. (1994). Symbolique du corps et hiérarchisation sociale : l'exemple de quelques postures dans le Nord-Est de la Thaïlande. *Péninsule*.
Goffman, E. (1968). *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux.* Les Éditions de Minuit.
Hall, E.T. (1963). A system for the notation of proxemic behavior. American Anthropologist, Vol. 65, n°5.
Mauss, M. (2004). *Sociologie et anthropologie*. PUF.
Phetchanpheng, S. (2013). *La transmission des savoirs dans les monastères tai lue du Laos*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Brest.
Sensevy, G., Blocher, J-N, Goujon, C. & Forest, D. (2021a). Le film d'étude. In B. Albero & J. Thievenaz, *Traité de méthodologie de la recherche en Sciences de l'Éducation et de la Formation*. À paraître.
Sensevy, G., Blocher, J-N, Goujon, C. & Forest, D. (2021b). Formes symboliques et systèmes hypermédias : le cas des systèmes hybrides texte-image-son. In B. Albero & J. Thievenaz, *Traité de méthodologie de la recherche en Sciences de l'Éducation et de la Formation*. À paraître.
Sensevy, G. (2013). Filmer la pratique : un point de vue de la théorie de l'action conjointe en didactique. In Veillard, Laurent & Tiberghien, A (Eds), *Instrumentation de la recherche en éducation ViSA*. Paris : Presses de la MSH.
Sensevy, G. (2011a). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.

Sensevy, G. (2011b). Intentions professorales et construction du jeu. Chapitre 5 en ligne. *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck. http://python.espe-bretagne.fr/sensevy/sensdusavoir/LeSensDuSavoirChap5.pdf.

Sensevy, G. (2011c). Comprendre l'action didactique : méthode et jeux d'échelle. Chapitre 6 en ligne. *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique.* Bruxelles : De Boeck. http://python.espe-bretagne.fr/sensevy/sensdusavoir/LeSensDuSavoirChap6.pdf.

Zago, M. (1972). *Rites et cérémonies en milieu bouddhiste lao*. Universita Gregoriana Editrice.

Le « hors-classe » à l'École Freinet : un analyseur d'une forme scolaire à reconstruire ?

Xavier RIONDET
LISEC UR 2310/NeV
Université de Lorraine

Résumé :
Dans le cadre des réflexions sur la reconstruction de la forme scolaire (Go, 2007 ; Sensevy, 2011, Go, 2014) et dans le prolongement des nombreux travaux sur l'École Freinet à Vence (Go, 2006 ; Go, 2007 ; Gegout, 2017 ; Prot, 2019), ce projet de communication pose la question de la TACD et du « hors-classe » pour voir si ce territoire ne constitue pas un enjeu important dans la reconstruction de la forme scolaire : dans la forme scolaire républicaine classique, c'est la classe qui est l'espace-type où se déroulent les situations d'enseignement, les corps et leur lien avec l'environnement étant envisagées *a minima*.
Si la recherche historique a mis en relief l'influence du naturisme et du plein air dans la création de l'École Freinet à Vence pendant l'Entre-deux-Guerres (Go et Riondet, 2020), des travaux ont montré que l'agencement scolaire et l'institution paysage qui caractérise cette école avaient une dimension pédagogique et faisaient partie de la philosophie à l'œuvre dans cette expérience éducative (Go, 2006 ; Go, 2007 ; Riondet et Go, 2019).
Cette communication se propose d'évoquer plusieurs épisodes (l'éducation corporelle lors du goûter à la grotte, la récupération du bois sur le terrain de l'école, le travail à partir d'un potager) ayant en commun de se dérouler en dehors des classes en ayant toujours un lien avec les enjeux de savoir des situations d'enseignement et la possibilité de les travailler à partir de concepts la TACD tels l'élève-origine, le milieu-source, le milieu-soi, le jeu de l'instant... En cherchant à objectiver à partir de différentes épisodes didactiques une *écologie corporelle* (Andrieu et Sirost, 2014) qui serait à l'œuvre dans les pratiques locales, cette communication tente de contribuer aux réflexions sur la reconstruction de la forme scolaire au prisme de l'écologie et du rapport entre les corps et la nature.

Abstract : (700 characters max.)

In continuation of reflections on the reconstruction of the school form (Go, 2007; Sensevy, 2011, Go, 2014) and the many works on the Freinet School in Vence (Go, 2006; Go, 2007; Gegout, 2017; Prot, 2019), this communication project raises the question of the TACD and the "out-of-class" to see of this territory could be an important issue in the reconstruction of the school form. In the classical republican school form, the class is the typical space where teaching situations take place, but the bodies and their connection with the environment are not considered as an pedagogical issue which can contribute to the reconstruction of the school form.

While historical research has highlighted the influence of naturism and the outdoors in the creation of the Freinet School in Vence during the Inter-War Period (Go and Riondet, 2020), several researches has shown that the school layout and landscape institution that characterizes this school had an Éducational dimension and were part of the philosophy at work in this Éducational experience (Go, 2006; Go, 2007; Riondet and Go, 2019).
This communication proposes to evoke several episodes (body Éducation during the snack at the cave, the recovery of wood on the school grounds, work from a vegetable garden) having in common to take place outside the classes always having a link with the issues of knowledge of teaching situations and the possibility to work them from concepts of the TACD such as student-origin , the middle-source, the middle-self, the game of the moment... By the analyse of different didactic episodes a bodily ecology (Andrieu and Sirost, 2014), this communication attempts to contribute to reflections on the reconstruction of the school form through the prism of ecology and the relationship between bodies and nature.

Mots clés : hors-classe, École Freinet à Vence, théorie de la TACD, analyse ethno-didactique, reconstruction de la forme scolaire

Key-words : out-of-class, Freinet School in Vence, TACD theory, ethno-didactical analysis, reconstruction of school form

Introduction

Cette communication est issue d'une recherche en cours sur les situations éducatives de plein air en œuvre dans le cadre scolaire (et plus particulièrement à l'École Freinet à Vence – 06), elle s'inscrit dans le travail mené par l'équipe Normes et Valeurs de l'UR 2310. Depuis une quinzaine d'années et dans le prolongement des travaux d'Henri Louis Go (2007), plusieurs recherches ethno-didactiques sont menées sur ce terrain à partir du cadre épistémologique de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD) afin d'objectiver les pratiques spécifiques de cette école créée par Élise et Célestin Freinet pendant l'Entre-deux-guerres (Go et Riondet, 2020) et de penser, à partir de ce cas, la question de la reconstruction de la forme scolaire (Go, 2007, 2013 ; Sensevy, 2011). Dans le cadre de l'axe « La TACD et l'exploration de nouveaux territoires », ce texte s'intéresse à des situations peu analysées d'un point de vue didactique et parfois peu questionnées lorsqu'on réfléchit à l'évolution de la forme scolaire.

Cadre de la recherche et méthodologie

L'École Freinet à Vence, un milieu éducatif particulier

L'École Freinet a été créée en 1934 par Élise et Célestin Freinet sur les hauteurs de

Vence dans le département des Alpes-Maritimes. Il s'agit à l'origine d'une « école nouvelle, privée, naturiste et prolétarienne » (Go et Riondet, 2020) conçue, selon l'expression d'Élise Freinet comme une « réserve d'enfants » (Go, 2007, 2015 ; Prot, 2019). L'architecture se caractérise par plusieurs pavillons et des lieux spécifiques (poulailler, potager, amphithéâtre, bassin d'eau grotte, etc.) dans un environnement naturel riche (avec une végétation plurielle, du relief et la proximité d'un torrent). Cette école a la particularité d'avoir été rachetée par l'État dans les années 1990 et d'avoir pu préserver sa pédagogie spécifique. Ces dernières années, elle a participé au programme LEA de l'Institut Français d'Éducation (IFE).

Freinet à Vence (Go, 2007) a été le premier ouvrage à décrire et analyser sérieusement comment le quotidien de cette école spécifique était rythmé par des « institutions didactiques particulières » faisant système : plan de travail, texte libre, conférence, réunion de coopérative, etc. Selon Go, les Techniques Freinet d'Enseignement ne prennent tout leur sens que lorsqu'elles sont pratiquées dans un certain *style* pédagogique expressif de l'*esprit* Freinet, c'est-à-dire d'une philosophie incarné dans des attitudes particulières. Ce style pédagogique, cet esprit et ces attitudes se déploient dans un milieu éducatif particulier. Le cœur de la pédagogie historique d'Élise et Célestin Freinet consistait à prendre en compte les questions de santé pouvant annuler l'action pédagogique notamment lorsqu'il était question d'enfants défavorisés, car leurs problèmes de santé étaient « surdéterminés » (Riondet et Go, 2019). Aussi, la vie scolaire promue par l'École Freinet fut traversée par cette volonté thérapeutique et un souci du soin de l'enfance influencé par le naturisme des années 1930 (Riondet, 2019). Dès 06h30 du matin, les enfants devaient s'adonner à un "choc-froid" en plongeant dans l'eau froide du bassin pour stimuler la circulation énergétique, avant de courir dans la colline. Le régime alimentaire était végétarien, voire fruitarien (Riondet, 2016, 2019 ; Go et Riondet, 2020). Dans cette éducation en santé, l'enjeu n'était pas de faire de la prévention, il fallait vivre d'une manière ascétique et rechercher à renforcer le terrain de l'organisme sans attendre une action chimique éliminant les microbes ou les bactéries, voire pour lutter contre les désordres créés par un mode de vie aberrant. Le mode de vie local consistait à rendre plus endurants les organismes, à les purifier et rééduquer certains organes, comme le système digestif. Ce qu'on peut aborder ici par la question du « bien-vivre » (Prot, 2019) était sous-tendu originellement par le postulat que la santé et la liberté se gagnait dans la contrainte.

La pédagogie d'Élise et Célestin Freinet n'est pas une juxtaposition de techniques

éducatives et se distingue par la recherche d'un mode de vie s'inscrivant dans un écosystème particulier en se reliant à une manière d'habiter cet espace (Go, 2006). Construite à partir de ce que les Freinet estimaient utile et nécessaire pour éduquer des enfants, l'École Freinet se caractérise par une réflexion profonde sur le milieu éducatif comme composante centrale d'une pédagogie spécifique qui ne saurait se réduire à une gestion particulière de la classe. Pour le dire clairement : si l'on cantonne la pédagogie à une attitude relationnelle et à l'organisation des situations de classe, on mésestime le fait que « l'institution du paysage est première à l'École Freinet ». Le « paysagement » de cette école, c'est-à-dire l'ensemble des intentions humaines ayant contribué à produire un paysage où agir (Go, 2007, p.75), correspond à une multitude d'éléments : partage entre nature sauvage et nature aménagée ; préservation de la nature dans le périmètre de l'école ; aménagement des jardins ; aménagement de l'installation comme par exemple la construction de marches de taille inégale permettant de travailler l'attention psychomotrice des plus petits en favorisant la focalisation et l'exploration de leur champ perceptif lorsqu'ils circulent d'un bâtiment à l'autre, ou la descente à flanc de colline par un sentier étroit à la grotte où les petits exercent leur agilité dans la nature. Dans ce cadre, les enfants s'habituent à des efforts et à une habileté corporelle (*ibid.*, p.96). Prot parle ici d'une double relation *soi-nature* et *soi-milieu paysager* au cœur de l'expérience historique, mais toujours actuelle, de l'École Freinet (Prot, 2019, p.280).

Ce « paysagement » ne doit rien au hasard, il est motivé d'un point de vue philosophique et pédagogique. On peut recenser trois dimensions à l'œuvre dans ce « paysagement » (Go, 2007, p.75). Il comporte bien sûr un souci esthétique, car il rend possible un cadre de vie que l'on peut qualifier de « beau ». Mais il procède également d'une préoccupation éthique, profondément liée au souci esthétique, car « cela renvoie à une conception délimitée du milieu trajectif[1] dans lequel on « doit » vivre, s'articulant aux héritages naturistes évoqués ci-dessus. Enfin il réalise une intention didactique, parce que ces aménagements et ces agencements ont une finalité éducative en lien avec les apprentissages non séparés d'une conception de la vie sociale » (Riondet et Go, 2019, pp.311-312).

Ce choix assumé de constituer un milieu riche pour cette école est donc traversé par une dialectique contrainte/liberté qui constitue la clef de lecture de l'expérience. Comme nous

[1] Sur ces questions, je renvoie le lecteur aux travaux de Go (2007) et Bouchet-Jimenez (en cours).

l'avons écrit : « L'action de l'adulte est fondamentale dans l'aménagement et la sécurisation de cet espace particulier, et correspond en cela une ingénierie éducative » (*ibid.*, p.312). S'il n'y a plus d'internat à Vence depuis les années 1970, les élèves de l'école évoluent sur le terrain de l'école, ils y passent de longues heures « *en agissant dans ce milieu paysager* ». Or, faisant cela, un élève scolarisé incorpore les logiques à l'œuvre dans cette institution où il se fait agir. Dans les travaux de Go, il est question, ici, de « réalité trajective », celle-ci provenant de la transformation d'un donné environnemental en tant que « paysage écouménal » (*cf.* Berque ; Go, 2007), « c'est-à-dire concrètement vécu par les enfants à la fois dans le temps saisonnier, et dans un temps culturel historique » (Riondet et Go, 2019, p.312). Il y a donc deux manières très spécifiques de considérer le paysage : d'une part, il constitue « une empreinte marquée par une certaine façon de voir et d'agir » ; d'autre part, il est « une matrice suscitant des expressions ultérieures » (*id.*)[2]. Indéniablement, c'est une conception forte de l'enfance qui est ici à l'œuvre (Go, 2007, 2015), il ne faudrait pas mésestimer non seulement *la part du maître*, mais également *la part du milieu paysager*.

Comment et pourquoi analyser les situations moins formalisées ?

Alors que l'école publique française a intégré différentes « éducation à » dans ces programmes, différents travaux ont montré qu'à Vence l'éducation du corps, l'éducation à la santé, à la citoyenneté, ne peuvent être séquencées dans des compartiments disciplinaires fermés et enfermés dans des horaires séparés. L'objectivation historico-philosophique de la singularité de l'expérience de Vence (Go et Riondet, 2020) montre que ces questions sont pleinement intégrées à un mode de vie quotidien dans lequel les relations entre les corps et la nature sont la première des préoccupations. Dans *L'expérience Vrocho* (Riondet 2019), j'envisageais de voir dans l'expérience en jeu à Vence l'émergence d'une « culture de l'écologie » se constituant d' « une série de process, d'interactions fondamentales entre le corps et les milieux naturels » (Andrieu et Sirost, 2014). Au prisme des travaux sur l'écologie corporelle, il est possible de mettre en relief les singularités à l'œuvre : c'est-à-dire une « culture de l'écologie », qu'elle soit cosmique, sensorielle ou corporelle (Andrieu et Sirost, 2014) sous-tendue par une éducation philosophique très particulière. Une écologie cosmique, en premier

[2] « Ce sont les pratiques – en tant que systèmes de dispositions durables et structurantes – dans le milieu paysagé qui lui donnent son sens » (Go et Riondet, 2019, p.312).

lieu, en tant que « remise en nature du milieu naturel et social à visée méliorative et une recherche de qualité de vie » (*ibid.*, p.7). Les « autochtones » (les enfants-élèves et les éducateurs) participent à ce milieu qui leur préexiste. Ils cherchent à en prendre soin et à améliorer la qualité de vie locale[3]. Une écologie sensorielle, ensuite, en tant qu' « espace d'échange sensible entre homme et milieu s'offrant réciproquement l'un et l'autre (œcoumène) dans une visée fusionnelle » (*id.*), car les autochtones font l'expérience concrète du milieu. Ils touchent, manipulent, ressentent, ils éprouvent. Ces expériences constituent souvent le point de départ de situations d'apprentissage et de situations-problèmes. Le milieu est source d'enquête. Une écologie corporelle, enfin, en tant qu' « exploration et apprentissage du milieu intérieur du corps, redécouverte d'une nature intériorisée » (*id.*), car les « autochtones » redécouvrent leurs instincts et leur condition humaine, grimpent aux arbres, réinvestissent des lieux particuliers, comme une grotte.

Dans la recherche en didactique, le travail d'objectivation des pratiques et d'ingénieries depuis la classe est fondamental ; mais s'il est question de la reconstruction de la forme scolaire (Go, 2007 ; Sensevy, 2011), ne faut-il pas à s'atteler à réfléchir aux situations se déroulant dans l'École mais en dehors de la classe ? Que peut-on déployer d'éducatif dans ces situations et quels liens peut-il y avoir avec des situations que la didactique analyse ? Derrière ces questions précises se cache une double interrogation : comment à la fois prendre la mesure de nos résistances à la transformation de la forme scolaire et envisager une reconstruction de la forme scolaire amitieuse ?

Analyse ethno-didactique des situations de plein air à Vence

Ce travail a nécessité d'évoluer en immersion dans cette école, à l'affût de ces situations se déroulant à en plein air. En réalité, ces situations sont plurielles puisqu'elles peuvent correspondre à des apprentissages « formels », « informels » ou « non-formels » (Brougère et Bézille, 2007). Parmi ces situations, j'ai choisi de m'intéresser à la pratique du goûter. Ces temps de goûter avaient été abordés par Go une dizaine d'années auparavant :

> « […] un sentier est entretenu au départ du vallon de la Cagne, pour accéder, cent mètres plus bas, à « la

[3] Ces autochtones cultivent des éléments naturels en jeu localement (par exemple lors de l'atelier potager), en prennent soin : tailler les branches, être attentif aux arbres en mauvaise santé, etc.

grotte », qui est un abri dans la roche où se rendent chaque matin à 10 heures, pour goûter, les enfants de la maternelle : ils doivent apprendre à se déplacer sur un sentier malaisé, partagent un goûter en pleine nature dans la forêt, et jouent sur les roches en s'exerçant à escalader, sous la surveillance de Mireille et de son assistante » (2007, p.96).

Lors de l'été 2011, j'avais assisté à une réunion de l'Institut Freinet qui est un collectif comprenant les enseignants de l'école, des anciens enseignants et des chercheurs (Go, 2015). A cette occasion, une discussion avait eu lieu au sujet de ces pratiques du goûter pour savoir s'il était question ou non d'une récréation. Cette controverse épistémologico-professionnelle consistant à se demander si le terme de « récréation » est compatible avec les pratiques spécifiques de l'École Freinet était en fait une question récurrente de l'histoire de cette expérience (Go et Riondet, 2020). Dire qu'il n'y a pas de récréation et insister pour ne pas utiliser ce terme ne signifie pas nécessairement qu'il n'y a pas de pratiques spécifiques, mais cela signifie qu'elles ne peuvent être désignées par le terme de « récréation ». C'est ici que l'ethnographie et la didactique peuvent être déployées[4]. L'originalité de ce que nous présentons ci-dessous est donc de travailler avec la didactique sur une situation plus informelle qu'une situation d'enseignement en classe. Du point de vue de l'institution scolaire et de la pédagogie traditionnelle, le savoir est en jeu dans la classe entre un enseignant et un élève, mais rien ne dit qu'il n'y a rien en jeu en dehors des situations de classe. Si l'enjeu premier consiste à contribuer à une meilleure compréhension des pratiques spécifiques de cette école, un autre enjeu consiste à interroger cette « zone » méconnue du « hors-classe ».

Dans le prolongement des travaux menés à Vence (Go, 2007 ; Gegout, 2018 ; Prot, 2018) et des options méthodologiques sous-tendant ces recherches, j'ai donc mené des observations sur place, en filmant à différentes reprises ce qui était devant moi, en consignant mes remarques dans un journal, en écoutant les échanges entre les enseignants, en retranscrivant certaines situations en les analysant comme des épisodes didactiques. Comme le rappelle Sensevy, le didacticien de la TACD aspire à étudier l'action *in situ*, et plus particulièrement « l'action habituelle dans son écologie propre ». Dans la TACD, le film est ainsi une pratique centrale de recueil de données, le fait de vouloir saisir l'action habituelle dans une écologie propre va

[4] Cette partie a été grandement nourrie par les nombreux échanges que j'ai pu avoir avec Henri Louis Go pendant plusieurs années et par les présentations qui se sont déroulées au sein du groupe TACD de Nancy (présentations de textes emblématiques de la TACD par Bérengère Kolly, Frédérique-Marie Prot, Géraldine Suau-Perez).

induire une multiplicité de captations jusqu'à ce que le chercheur puisse travailler sur des moments emblématiques et des cas symptomatiques. Dans le cas de notre recherche, le fait de travailler à une meilleure compréhension de l'histoire de l'École Freinet et de la philosophie à l'œuvre dans cette expérience (Go et Riondet, 2020) a sans doute permis de chercher à « regarder au bon endroit » (Sensevy, 2013)[5], tout comme le fait de pouvoir échanger au sein de l'équipe de recherche travaillant sur cette école a pu également y contribuer.

Lors de mes observations à Vence de 2011 à 2016, je fus régulièrement confronté à ces situations qui semblent proches des « récréations » sans pour autant s'y inscrire. Les situations que j'ai observées correspondent rigoureusement aux descriptions précédemment effectuées, mais avec des personnes différentes[6]. Evidemment, le terme de « goûter » est réducteur, car pendant le laps de temps de cette promenade sur un versant du terrain de l'école, peu de minutes sont consacrées exclusivement au fait de « goûter » et de se nourrir. Très vite, les enfants observées s'adonnent à différents types d'activités. Lors de certaines observations (en janvier 2015), la pratique du goûter se connectait à des activités parallèles : les autochtones profitaient du sentier qui mène à la grotte où se déroule le goûter, pour ramener des branches de bois pour faire une cabane ou un « tuteur » pour le potager. L'analyse peut être menée en deux temps : en décrivant les activités réelles en jeu dans ces situations, puis en décrivant la relation très spécifique entre les adultes et les enfants.

Le goûter, un moment d'éducation corporelle

Dans un premier temps, il convient de bien saisir ce qu'il se passe concrètement durant cette pratique du goûter. Le goûter a lieu après un trajet le long d'un chemin qui mène à une petite grotte sécurisée.

[5] J'utilise ici un texte sur lequel nous avons travaillé au sein du groupe « TACD Nancy », c'est Frédérique Marie Prot qui avait présenté ce texte.
[6] Mireille Renard est maintenant à la retraite, et c'était donc une autre enseignante qui encadrait avec l'ATSEM la classes des « petits », ce qui montre la transmission d'une culture locale d'une génération d'enseignantes et à une autre.

Au bout d'une vingtaine de minutes, les enfants remontent vers l'école accompagnés des adultes se positionnant « en tête » et « en queue » de cortège.

Que s'est-il passé durant ces quelques minutes ? Durant le temps du « goûter », on a pu assister rapidement à une réappropriation de certains gestes à la portée anthropologique que Freinet lui-même désignait en partie dans *L'Éducation du Travail* (1960) par les « rythmes disparus ». Une fois le goûter terminé, les enfants expérimentent le fait d'habiter le monde, soit dans cette petite grotte, soit dans les alentours de celle-ci.

Une partie des captations vidéos effectuées permettent d'isoler plusieurs moments spécifiques que l'on peut décrire à partir de photogrammes.

Episode 1

Dans un premier temps, j'observe un groupe d'enfants à la sortie de la petite grotte, et je constate qu'ils cherchent, tous, à grimper, escalader, et de manière plus générale, à se mouvoir et évoluer dans un contexte naturel avec un certain nombre de contraintes (relief, inclinaison) mais avec son lot de « prises » possibles pour permettre à ces jeunes enfants d'y progresser. Il faut faire remarquer que l'activité « grimper » est très présente dans le quotidien de ces enfants, comme l'a déjà fait remarqué Go :

> « Une autre activité du corps consiste à grimper dans les arbustes, et dans les arbres. Dès leur plus jeune âge, les enfants s'y essaient, avec l'aide des plus grands, c'est une pratique d'expérience tâtonnée, que Freinet qualifie de « processus qui est la loi même de la vie » (1994, t. 2, p.24). J'en ai vu qui était à plusieurs mètres au-dessus du sol, dans un pin accueillant. Le corps, dit Bergson, n'est pas un point mathématique dans l'espace, il est un centre d'action nous permettant « d'effectuer des changements dans les choses, faculté attestée par la conscience et vers laquelle paraissent converger toutes les puissances du corps organisé » (1939, p.65). Lorsque l'on se promène dans l'école un peu avant midi, on voit des enfants partout perchés, qui s'efforcent de grimper toujours aux branches. On voit que c'est exercice est habituel » (Go, 2007, p.97)[7].

Il n'y a rien d'étonnant à observer, durant ce temps du goûter, cette pratique particulièrement courante dans la vie de cette école consistant à grimper dans les arbres. Un chêne particulièrement impressionnant se situe d'ailleurs au centre du terrain de l'école, il s'agit du « Chêne de Papa Freinet ». Grimper dans cet arbre est un des rituels de la vie locale et les travaux de Prot ont montré combien cet arbre en particulier est omniprésent dans les productions des élèves de l'École Freinet, et en particulier dans le journal scolaire local, *Les Pionniers* (Prot, 2019, p.283-284). Il est intéressant de réfléchir à la manière dont ces pratiques contribuent à l'éducation physique des enfants tout en répondant aux exigences des programmes.

Cette situation éducative dans laquelle les enfants rampent, grimpent et escalades permet une éducation du corps en milieu scolaire. Andrieu et Richard (2012) rappellent que la question de l'expérience corporelle est visible en France dans les textes officiels scolaires, et en particulier dans l'éducation physique et sportive, depuis 1996[8] et 1998[9]. Pourtant, si le champ

[7] On peut compléter ces précieuses remarques en mettant en exergue le poids de cette activité dans la vie locale. Au centre du terrain de l'école se trouve un immense chêne, que les autochtones (qu'ils soient enseignants ou élèves) appellent le chêne de Papa Freinet. Ce chêne est très important dans la socialisation locale. Outre qu'il est omniprésent dans les productions artistiques des enfants dans lesquelles le chêne est très régulièrement représenté, une fête est organisée lorsque pour la première fois un élève arrive à y grimper.

[8] Extrait du Bulletin Officiel du 18 juillet 1996 : « Dans la continuité de l'école primaire, l'éducation physique et sportive au collège met l'élève en contact avec un grand nombre d'activités physiques, sportives et artistiques qui constituent un domaine de la culture contemporaine. Selon leur nature, ces activités privilégient un mode particulier de relations et d'adaptations face à l'environnement physique et humain. Elles permettent à tous les élèves de s'éprouver physiquement et de mieux se connaître en vivant des expériences variées et originales, sources d'émotion et de plaisir » (cité par Andrieu et Richard, 2012).

[9] Extrait du Bulletin Officiel hors-série n°6 du 12 août 1999 : « L'éducation physique et sportive au collège est le temps d'une unité de la formation – socle de cométences variées, groupements d'activités. Au lycée, elle est le temps d'uen expérience coprorelle personalisée, qui favorise l'acquisition de compétences et de connaissances en relation au patrimoine culturel des activités sportives et artistiques » (p.41) (Cité par Andrieu et Richard, 2012).

des Activités Physiques et Sportives a pu être en plein essor, le corps reste souvent un thème complexe pour l'institution scolaire[10] : malgré certaines évolutions de l'enseignement de l'éducation physique à l'École, la question du corps reste cantonnée à la discipline de l'Éducation Physique et Sportive, régulièrement reçue par les élèves comme des heures de sport. Il est difficile d'observer une réelle prise en charge de l'École classique des expériences corporelles[11], et qui plus est en lien avec les environnements naturels et paysagers[12]. A Vence, les enfants marchent, grimpent, escaladent, et ces pratiques s'inscrivent dans un mode de pensée singulier. La situation correspond à grands traits à une situation de gymnastique naturelle qui renvoie à l'hébertisme, en tant que cette conception de l'éducation physique renvoie presque à une forme de vie. L'éducation physique et la gymnastique naturelle prônées par les hébertistes sont fondamentalement opposées au sport et au modèle de la compétition. La dimension naturelle de cette éducation physique renvoie à des activités et exercices liées à ce que la cohabitation de l'homme et de la nature exige (grimper, se mouvoir, sauter), mais également à des valeurs (qui ne sont pas très loin des valeurs du courage) et s'englobe dans une philosophie très singulière reposant sur une manière de vivre et d'évoluer dans un environnement naturel.

[10] Pour preuve, il suffit de se plonger dans l'histoire des revues pédagogiques pour voir combien le corps est une question récurrente, évoluant souvent timidement au sein du système éducatif (Riondet, 2010).
[11] Ce qui pose la question d'une éducation au corps au-delà d'une éducation du corps. *Cf.* Klein (2011c).
[12] Pour penser ces enjeux actuels, nous estimons avec d'autres qu'il est fondamental d'être attentif à cette stimulante histoire de ces expériences éducatives et scolaires mêlant souci du corps et lien avec la nature, qu'il s'agisse des écoles de plein air, des écoles nouvelles naturistes, ou d'autres types d'expérimentations, comme la classe de forêt du Docteur Fourestier à Vanves (Laffage-Cosnier, 2015).

Le goûter, les germes d'une conception éducative spécifique

Episode 2

Dans ce deuxième épisode, j'observe une enfant remontant un sentier après avoir été chercher un bâton. Si en général les enfants s'adonnent régulièrement à cette activité consistant à ramasser des bâtons, la petite fille avait été chercher un bâton dans un objectif précis. Durant la période d'observation, il s'agissait de construire une cabane, trouver du bois pour constituer un « tuteur » pour le potager, ou encore « nettoyer » les accès en les rendant praticables. Intuitivement, on pourrait s'inquiéter, car l'enfant semble en difficulté pour remonter. En y réfléchissant de plus près, on constate que l'enfant est sur le chemin mais qu'il n'est pas en déséquilibre. Marie-Paule, qui est ATSEM dans cette école, est proche et encourage à plusieurs reprises cet enfant :

M.P. (Marie-Paule)	« Allez Camille, tu vas y arriver ma puce »

Tout en étant sous la surveillance de l'adulte qui est à proximité, il est intéressant d'observer le choix opéré par la petite fille, qui s'est mise « à quatre pattes », et se servant principalement de ses mains. L'adulte n'hésite pas à rassurer l'enfant, et à faire en sorte qu'elle ne se mette pas, elle-même, en difficulté, en cherchant « absolument » à remonter la branche.

M.P.	« Pose-le là-bas Camille, on le remontera tout-à-l'heure »
M.P.	« Pose-le là-bas Camille, on le remontera tout-à-l'heure »
Camille	« Non, j'ai pas tombé »

Finalement, l'enfant arrive par elle-même sur le chemin principal en levant son bras, pour extérioriser sa joie et sa fierté, et en montrant à l'adulte le bout de bois qu'elle avait réussie « à remonter ». Indéniablement, l'enfant a obtenu « sa victoire » et l'adulte l'a laissé trouver les solutions pour être en mesure de remonter.

Il est intéressant de s'intéresser à l'action de l'adulte. Si elle ne s'est pas montré dirigiste et n'est pas rentré en contact physique avec l'enfant, elle a bien été active. Surveillant l'enfant, suivant son action, l'accompagnant et l'encourageant par sa voix, elle fut au contraire omniprésente pendant l'action consistant à remonter le sentier, mais également après-coup. La réaction de l'adulte est alors de féliciter l'enfant, mais en lui montrant ostensiblement le chemin parcouru et les efforts réalisés.

M.P.	« Ah, bah tu vois. Tu avais peur de ne pas y arriver. Regarde, de tout en bas, tu es remontée avec ton bâton ».

La posture de l'adulte est très singulière : Marie-Paule s'est mise à son niveau, elle l'entoure de ses bras, en recherchant un contact visuel et en transmettant par son faciès son admiration pour l'acte effectué par l'enfant.

M.P.	« Bravo ! Cela, tu vas le mettre là-bas, on va le remonter jusqu'en haut tout-à-l'heure »

Il y a à la fois une présence de l'adulte et une réticence très subtile. L'adulte ne prend

pas la main, en substituant son effort et sa volonté à celui de l'enfant. Il acte de la volonté de l'enfant et l'encourage à aller au bout, tout en étant respectueux des conditions dans lesquelles cela se déroule. Il est remarquable d'observer que cette manière de faire semblait relativement commune à ce que faisaient les autres adultes présents durant cet épisode du goûter.

Episode 3

Quelques minutes plus tard, lors de mes observations, je pus constater cette manière de faire lorsqu'un autre enfant chercha à remonter avec son bâton sous les yeux attentifs de l'enseignante. Dans cet épisode, ce n'est pas la même enfant, ni la même adulte.

L'intérêt de cette seconde situation est de saisir la banalité constitutive de la situation et de voir que le premier épisode n'est pas un épiphénomène mais renvoie, au contraire, à une régularité de pratique : les enfants se meuvent dans un environnement naturel, qui sans être dangereux n'est pas aseptisé d'obstacles ou de contraintes) et les adultes développent des postures particulières. Ici, il s'agit d'une jeune enseignante, et non plus de l'ATSEM.

Reconstruisons l'échange auquel j'ai assisté :

La petite fille	« Julie, j'ai un autre bout »
L'enseignante	« Tu en as trouvé un autre »
La petite fille	« Non, c'est le même »
L'enseignante	« Regarde, on les a tous mis là si tu veux »

Cet échange témoigne de la dimension ordinaire de cette situation. Ramener le bâton, c'est la victoire de cet enfant. Une nouvelle fois, on constate que l'enfant a été, seul, au bout de son objectif, mais en présence d'un adulte. L'adulte a laissé faire, en restant néanmoins disponible et en faisant l'analyse de la situation et de sa difficulté objective. Hormis le fait de salir le pantalon, que risque « objectivement' cet enfant ? Pas grand-chose, en réalité, et c'est pour cela que l'enseignante offre sa présence, sans chercher à intervenir plus directement en rentrant en contact avec l'enfant, pour lui prendre la main ou la porter.

La TACD et les spectres de la pédagogie historique

La Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD) considère qu'il y a dans la situation d'enseignement un *jeu à l'œuvre* dans lequel on peut observer une « action conjointe » entre l'enseignant et l'élève qui va permettre à celui-ci d' « accéder » aux savoirs. Indépendamment de l'aspect physique de l'activité qui est en soi remarquable au vue des nombreux discours contemporains s'alarmant de la condition physique des jeunes générations, on peut faire l'hypothèse d'une incorporation par l'élève, dès le plus jeune âge, du *contrat didactique* général à l'œuvre dans l'École Freinet, marqué par des enseignants parfois très « réticents » d'un point de vue didactique dans les situations d'enseignement (Gegout, 2018).

Dans le cadre de la TACD, l'enseignant n'est *gagnant* que si, « et seulement si », l'élève est *gagnant*. Le travail de Sensevy insiste beaucoup sur la « clause *proprio motu* » en jeu dans le travail didactique. Il s'agit de faire en sorte que l'instance « Elève » agisse « en première personne » et assume « une forme de solitude dans l'apprentissage » (2011, p.74). Ce point est essentiel dans l'épistémologie sensevienne car il s'agit de distinguer deux types d'action (celle de l'Elève et celle de l'Enseignant) et comment elles se lient et se développent l'une avec l'autre. Pour cela, comme le rappelle Sensevy : « […] l'Elève doit accepter d'être à certains moments laissé à lui-même » car « l'appropriation du savoir passe par une forme d'indépendance et de solitude, de détachement nécessaire des paroles et des actes du Professeur » (*ibid.*, p.75). Ces enjeux exigent d'instaurer un « milieu » entre l'Elève et le Professeur[13]. C'est ce qui est radicalement en jeu dans les situations d'enseignement de Vence, mais globalement dans l'histoire des alternatives pédagogiques[14]. L'élève n'était plus considéré comme un réceptacle qui reçoit, ingurgite, le savoir proféré magistralement par l'enseignant, et l'enseignant avait pour mission de confronter l'élève à un milieu.

La réflexion de ces enseignants se déploie à partir d'un postulat de dissociation des volontés et de distinction des actions « enseigner » et « apprendre » sans nécessairement les disjoindre. Aujourd'hui, nous dirions avec Sensevy :

> « Enseigner c'est faire apprendre. Apprendre, c'est se faire enseigner. Même des situations qui semblent

[13] « […] le fait que le Professeur ne gagne au jeu que si et seulement si l'Elève gagne […] n'a de sens que si l'Elève a atteint une forme d'autonomie, que si l'apprentissage effectué peut s'émanciper raisonnablement du Professeur et/ou des dispositifs par lesquels il a appris » (Sensevy, 2011, p.642).

[14] J'avais évoqué cet aspect dans un article publié dans *Éducation & Didactique* (Riondet, 2013).

> contester ces énoncés tombent sous leur régime. Le Professeur le plus émancipateur, dès lors qu'il aura l'intention que des Elèves apprennent, *fera quelque chose* en vue d'atteindre ce but. L'Élève le plus autodidacte, dès lors qu'il voudra apprendre, *trouvera des voix* dont il s'autorisera pour aller dans telle ou telle situation » (Sensevy, 2011, p. 642).

Il s'agit ensuite d'envisager un milieu et de rendre possible la confrontation directe entre l'élève et ce milieu. Le raisonnement semble proche de ce que Sensevy explique en ces termes :

> « La manière concrète de dépasser la dépendance de l'élève au professeur et leur assujettissement au contrat didactique consiste ainsi à placer un milieu *entre* le professeur et l'élève. Ce que l'élève apprendra ne dépendra pas plus strictement de sa relation au professeur, mais de ssa relation au milieu » (*id.*).

Au cœur cette idée, réside le fait de distinguer *enseigner* et *apprendre*, et sur un préalable, la dissociation des volontés que Sensevy emprunte aux travaux de Jacques Rancière sur le maître ignorant de Joseph Jacotot. Lorsque ce dernier se retrouve à devoir enseigner le français à des non-francophones dont lui-même ignore la langue, il envisagea de concevoir une méthode d'enseignement universel. Dans cette méthode, Jacotot feint l'ignorance[15] pour marquer la séparation réelle entre deux sujets qui vont suivre chacun leur chemin :

> « Cela veut dire aussi que c'en est ainsi car les deux actes sont dissociés : du côté du savant qui enseigne, le maître dit ce qu'il sait, et de l'autre, il est, pour un autre, cause de savoir. Apprendre est le verbe qui cache la rupture entre deux actes entièrement indépendants, à savoir dire ce qu'on sait, produire son énoncé, et être cause que quelqu'un qui ne savait pas sache, ou que quelqu'un qui avait un certain type de savoir en ait maintenant un autre. Et tout le paradoxe est que si le maître finit par triompher, c'est grâce au second acte, à savoir être pour un autre cause de savoir » (Rancière, 2010, pp. 410-411).

La situation exemplaire qui est au cœur de l'histoire du maître émancipateur Jacotot correspond à une réalité didactique assez commune (faire apprendre une langue étrangère) mais dans un contexte atypique (l'enseignant et les élèves ne parlent pas la même langue) dont le moteur est la dissociation des volontés et l'égalité des intelligences. Seulement, comme

[15] Fernand Gaillard rappelait le cursus de Jacotot : « Cumulant les titres, déjà docteur ès lettres et docteur en droit, il obtient le doctorat ès sciences » (Gaillard, 1954, p. 435). Il n'est pas possible d'envisager l'ignorance de Jacotot au sens ordinaire de quelqu'un qui ne sait pas ou qui ne sait rien.

déployer dans les pratiques ces postulats éthiques ?

L'ensemble d'épisodes analysés appartiennent au même moment (le goûter) et peut s'interpréter à l'aulne de quelques œuvres pédagogiques nous permettant de saisir ce qu'il se joue dans ces situations peu formalisées : l'émergence d'une volonté et la reconnaissance d'une intelligence. Au sujet du premier rapport entre l'adulte et le bébé qui pleure dans la pensée de Rousseau, le philosophe de l'éducation Georges Snyders écrivait : « Tout est perdu si les pleurs se transforment en ordres » (Snyders, 1965, p.425). Pendant cette étape, ce qui prime est d'« en revenir à l'ordre naturel » en diminuant les entraves et les artifices, en laissant se développer le besoin de remuer et de prendre possession de soi propre à l'enfant et faire reconnaître « une loi de nature » selon laquelle l'enfant naît dans un état de faiblesse temporaire. La dépendance des choses n'étant pas la dépendance aux hommes, une réelle volonté peut émerger chez l'enfant sans que celui-ci ne reste enfermé dans ses colères et ses désirs. L'adulte permet cette confrontation des enfants au monde et aux choses qui stimule le processus des expériences tâtonnées. Sans être constamment dirigé par un adulte, l'enfant fait face aux contraintes, il fait l'expérience de la résistance du monde qui l'entoure. La logique à l'œuvre n'est pas sans rappeler certaines caractéristiques de la pensée rousseauiste dans l'*Émile* et la manière dont le gouverneur envisage des situations dans lesquelles Émile doit évoluer, grandir et progresser, comme par exemple la leçon d'orientation dans la forêt de Montmorency. Bien des situations à Vence peuvent se rapporter à la loi des choses rousseauiste et à l'éducation négative qui la sous-tend. Relisons ce qu'écrivait Snyders au sujet de l'éducation négative : « c'est l'enfant se mesurant avec le monde, une épreuve directe, personnelle, une activité qui ne peut être que libre – et l'enfant apprendra à lire les lois du réel, la résistance des choses, les limites qu'elles nous assignent, et aussi les points d'appui qu'elles nous offrent : une sincérité et une sagesse, en même temps qu'une sorte de santé […] » (Snyders, 1965, p.427). Dans le moment du « goûter », il faut reconnaître que l'adulte a bien une place dans cette entreprise éducative et que le milieu paysager n'instruit pas seul les élèves : c'est ce qu'Élise Freinet appelait « la part du maître ». Les situations d'éducation corporelle dans le cadre de la grotte rappellent en partie un aspect de la leçon d'orientation dans la forêt de Montmorency mise en scène dans l'*Emile* de Rousseau (1969) lorsque le gouverneur est conscient que qu'Emile et lui-même ne sont pas réellement perdus (puisque l'adulte sait le chemin mais feint de ne pas le savoir) mais que l'enfant est persuadé d'être perdu et qu'il ressent objectivement le besoin de rentrer (puisqu'ils ont faim).

Par ailleurs, si l'on porte un plus attention à ce qui se joue dans le fait de « grimper », on se rend compte que la « préhension » est un aspect fondamental de cette activité. Il est difficile ici de ne pas penser au très beau passage consacré par Montessori à la main en tant qu' « organe de la préhension » dans *L'enfant* (1936). La pédagogue italienne y explique que c'est par la main et le fait de prendre, de manipuler, par la main que se développe l'intelligence. Un passage essentiel de ce chapitre renvoie à l'interprétation des larmes et de la colère des enfants lorsque l'adulte arrache un objet des mains de l'enfant. Pour Montessori, cette pratique est vécue comme un déni d'intelligence de l'adulte envers l'enfant et c'est ce qui explique la réaction de l'enfant. Il ne s'agit pas tant d'un caprice d'un individu tyrannique qu'une réaction à une violence symbolique. Dans la situation du goûter, on peut dire que la non-intervention de l'adulte est au sens de Montessori, la reconnaissance de l'intelligence de l'Autre, et en même temps une mise en exercice de la dissociation des volontés, car c'est bien l'enfant, par et pour lui-même, qui souhaite grimper et réussir.

Dans cette optique, il n'est pas exclu de considérer que se jouent dans ces *petites durées concrètes* (Go, 2007) des préalables fondamentaux nécessaires au travail didactique particulier de cette école. Avant de constituer des milieux entre l'instance Elève et l'instance Professeur, la logique à l'œuvre à Vence semble énoncer qu'il existe un travail quotidien et préalable pour faire émerger une volonté et une force propre à l'enfant à partir desquels un travail didactique et une action conjointe pourront être entrepris. Concernant le fonctionnement de l'École Freinet, ce regard sur les « marges » nous permet de comprendre ce poids du « paysage » dans la pédagogie locale, mais plus spécifiquement pour la socialisation des primo-arrivants dans l'incorporation du contrat didactique générique de l'école, où l'enfant doit être autonome, avoir la culture de l'effort et les adultes doivent œuvrer à partir de la dissociation des volontés et de l'égalité des intelligences. On peut doubler cette hypothèse d'une seconde, celle d'une acculturation des adultes à la culture de la réticence didactique, consistant à intervenir le moins possible directement possible pour faire avancer le jeu didactique (Go, 2007 ; Gégout, 2018). Dans ces moments apparemment informels, enfants comme adultes intériorisent sans doute les règles du jeu fondamentales de cette expérience éducative complexe se jouant à Vence (Go, 2006, 2007 ; Gégout, 2018 ; Prot, 2018, 2019).

Conclusion

Le moment que l'on appelle dans la pédagogie classique « la récréation » est un temps en dehors des classes sans lien avec les situations d'enseignement. Il ne s'agit pas d'un signifiant vide, il renvoie à une pratique et un raisonnement. Faut-il appeler tous ces moments apparemment sans lien avec la classe par le terme de « récréation » sachant que ce terme renvoie dans nos significations communes à une non-action des adultes et du milieu éducatif face à des enfants livrés à eux-mêmes ? Derrière cette question réside un problème épistémologique lorsque l'on travaille sur des pratiques pédagogiques spécifiques : doit-on regarder une situation spécifique à partir des normes dominantes ? *Voir des récréations*, c'est raisonner à partir de la pédagogie classique et de ses catégories descriptives de l'action éducative.

Ce qui pourrait se rapprocher chez les petits de l'École Freinet à une « récréation » est le temps du goûter. Pendant ce moment du « goûter », les petits marchent et descendent vers la petite « grotte » de l'école. Indépendamment de la prise du goûter, les petits sont mis dans une situation où ils sont dans un milieu naturel qu'il se réapproprie. Si ce milieu n'est pas anodin (car il s'agit d'un relief écharpé avec des arbres et des pierres), il est aménagé *a minima* : il y a un chemin, un banc en face de la grotte, et tout est sécurisé. Cet « air de famille » avec la récréation est donc un piège, si l'on s'appuie, non sur le raisonnement de la pédagogie classique mais sur les travaux portant justement sur l'objectivation de la spécificité de Vence. Comme l'a montré Go (2007), la scolarisation à l'École Freinet se caractérise par des « institutions didactiques » qui s'inscrivent dans un « milieu paysager ». En marge des situations d'enseignement propres à cette école, ou dans leurs interstices, on peut observer des situations d'apprentissage plus atypiques.

L'objectivation ethno didactique et historico-philosophique des pratiques de cette école atypique permet d'observer ces situations peu formalisées avec plus de précisions et de mettre en évidence la richesse de ces situations (avec une présence subtile des adultes) et la profonde solidarité qui existe entre celles-ci et les situations plus formelles. Comme nous l'avons vu, nous faisons même l'hypothèque que durant le moment du goûter se jouent des processus peu formalisés pendant lesquels les autochtones, adultes et enfants, incorporent la base du contrat didactique général spécifique de cette école.

Ce type de travail peut aussi être considéré comme un « analyseur »[16] de la forme scolaire actuelle et de ses limites (puisque peu d'écoles peuvent déployer ce type de situations en plein air), mais également comme un « analyseur »[17] de nos propres limites lorsque nous réfléchissons à l'évolution de l'école, qui nécessite à la fois une profonde réflexion sur le temps didactique (Gegout, 2018 ; Sensevy, 2019) mais également sur l'espace scolaire (Go et Riondet, 2018).

Références bibliographiques

Andrieu, B. et Richard, G. (2012). Quelle expérience corporelle en STAPS ? *Staps*, *98 /4*, 7-22.

Andrieu, B. et Sirost, O. (2014). Introduction à l'écologie corporelle. *Sociétés*, *125/3*, 5-10.

Bouchet-Jimenez, T. (en cours). *Le jeu de l'instant. Transposition d'une pratique d'enquête de l'école Freinet en milieu ordinaire*. Université de Lorraine / École doctorale Stanislas / SLTC (n°78).

Brougère, G. et Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, *158*, 117-160.

Châtelet, A.-M. (2011). *Le souffle du plein air. Histoire d'un projet pédagogique et architectural novateur (1904-1952)*. Genève : MétisPresses.

Gaillard, F. (1954). Jacotot un pédagogue oublié. *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré*, *7*, 435-445.

Gégout, P. (2017). Le « temps de tâtonnement ». *Éducation et didactique*, *11-2*, 153-185.

Go, H.L. (2006). Prémisses d'une *reconstruction* de la forme scolaire : réflexion sur l'institution du paysage à l'école Freinet de Vence. *Carrefours de l'éducation*, *22*, 83-93.

Go, H.L. (2007). *Freinet à Vence. Vers une reconstruction de la forme scolaire.* Rennes : PUR.

Go, H.L. (2014). Comparatismes en jeu : la forme scolaire. *Éducation et didactique, 8, 3*, 147-154.

Go, H.L. (2015). Les deux créations de l'Institut Freinet de Vence. In A.-D. Robert, et B. Garnier, B. (dir.)., *La pensée critique des enseignants. Éléments d'histoire et de théorisation*, pp.77-90. Rouen : PURH.

Go, H.L. et Riondet, X. (2018). Reconstruire la forme scolaire d'éducation : l'alternative freinetienne. In *Variations autour de la "forme scolaire" : Mélanges offerts à André D. Robert*, pp.65-80. Nancy : PUN-EDULOR.

Go, H.L. et Riondet, X. (2020). *A côté de Freinet. Tome I et Tome II*. Nancy : PUN-EDULOR.

Hess, R. (1973). Maoïsme et sociologie. *L'Homme et la société*, *27*, 169-176.

Laffage-Cosnier, S. (2015). La végétalisation scolaire : la promotion de la première classe de forêt organisée à Vanves en 1959 par le Dr Max Fourestier. *Sciences sociales et Sport*, *8*, 155-180.

Lapassade, G. (1975). *Socioanalyse et potentiel humain*. Paris : Gauthier-Villars.

[16] Si l'on considère qu'un analyseur est « une machine à décomposer, soit naturelle, soit construite à des fins d'expérimentation et d'intervention » (Lapassade, 1975, p.78).

[17] En tant que l'analyseur est « l'élément naturel ou construit qui perturbe le fonctionnement institué d'un groupe, d'une organisation ou d'une institution » (Hess, 1973, p.173)

Montessori, M. (1936). *L'enfant*. Bruges : Desclée de Brouwer.
Philippe-Meden P. (2017). *Du Sport à la scène. Le naturisme de Georges Hébert (1875-1957)*. Pessac : PUB.
Prot, F. M. (2018). *Pour des « cliniques de l'éducation » : former les professeurs à la bienveillance : l'exemple des pratiques d'écriture à l'École Freinet : enquête sur un programme "LéA" de l'IFÉ*. Thèse en sciences de l'éducation sous la direction d'Eirick Prairat, Université de Lorraine.
Prot, F. M. (2019). Aménager l'environnement : une valeur pour le Bien-vivre ? L'exemple de l'École Freinet. In J.-M. Barreau et X. Riondet, (dir.), *Les valeurs en éducation. Transmission, conservation, novation*, pp.275-289. Nancy : PUN-EDULOR.
Rancière, J. (2010). Choses (re)dites. In M. Derycke et M. Peroni, (dir.)., *Figures du* Maître ignorant *: savoir & émancipation,* pp.407-424. Saint-Etienne : Presses Universitaires de Saint-Etienne.
Riondet, X. (2010). Le « corps » à l'École dans la revue *Les Cahiers pédagogiques* (1958-1989). *Staps, 89*, 115-124.
Riondet, X. (2016). Une expérience d'éducation régénératrice : l'École Freinet à Vence (1934-1939). *Les Etudes Sociales*, *163*, 151-171.
Riondet, X. (2019). *L'expérience Vrocho à Nice. Controverses et résistances du quotidien au coeur de l'évolution des norme*s. Rouen : PURH. Collection "Ecologies corporelles et environnements sportifs".
Riondet, X., Go, H. L. (2019). De l'absence ou non de contrainte dans l'École Freinet. *L'Évolution Psychiatrique*, *vol. 84/2*, 307-314.
Rousseau, J.-J. (1969). *Emile ou De l'éducation*. Paris : Gallimard.
Savoye, A. (2003). Écoles de plein air et Éducation nouvelle. In A.-M. Châtelet, D. Lerch et J.-N. Luc (dir.), *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XXe siècle*, pp.201-288. Paris : Éditions Recherches.
Sensevy, G. (2010). Notes sur la notion de geste d'enseignement. *Travail et formation en éducation* [En ligne], 5 | 2010, mis en ligne le 04 juin 2010, consulté le 01 octobre 2016. URL : http://tfe.revues.org/1038
Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. Bruxelles : De Boeck.
Sensevy, G. (2013). Filmer la pratique : un point de vue de la théorie de l'action conjointe en didactique In *ViSA : Instrumentation de la recherche en éducation* [en ligne]. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme (généré le 19 novembre 2019). Disponible sur Internet : <http://books.openedition.org/editionsmsh/1954>. ISBN : 9782735116218. DOI : 10.4000/books.editionsmsh.1954.
Sensevy, G. (2019). Forme scolaire et temps didactique. *Le Télémaque*, *55*, 93-112.
Snyders, G. (1965). *La pédagogie en France aux XVIIe et XVIIIe siècle*. Paris : PUF.
Villaret, S. (2020) Les projets d'éducation naturiste en France : leur influence et leur prise en compte institutionnelle (19e siècle–1939). *Paedagogica Historica*, *56/1-2*, 32-50.

Mobiliser la TACD pour l'étude de situations de formation professionnelle. L'exemple d'un atelier de production et de formation dans un lycée agricole

Laurent VEILLARD
UR 7529 FoAP
Agrosup Dijon

Résumé :

Dans ce texte, notre objectif est d'esquisser ce que l'appareil théorique proposé par la TACD peut apporter aux recherches sur la formation professionnelle. Le propos est ici restreint à un espace formatif spécifique : un atelier technologique implanté dans un lycée agricole, spécialisé dans les métiers du lait et de la viande. Cet atelier présente la caractéristique d'être une vraie ligne de production de fromage, au sens où les produits sont fabriqués selon des procédés et au moyen d'installations comparables à ce qui existe dans une entreprise et que les fromages sont ensuite commercialisés. En appréhendant l'action conjointe entre les différents acteurs de cet atelier comme combinaison de 3 jeux aux logiques distinctes (productif, formatif, d'insertion) nous proposons l'analyse d'un épisode d'une trentaine de minutes, qui met une élève de BTS de 1ère année relativement néophyte aux prises avec une tâche de pesée des fromages.
Mots clés : enseignement professionnel ; atelier d'école ; action conjointe ; jeux ; contrat didactique ; milieu

Abstract :
In this paper, our objective is to study the relevance of the joint action theory in didactics for studying vocational training situations. The subject is here focused on a specific training context: a technological workshop located in an agricultural high school, which is specialised in the dairy and meat trades. This workshop is very similar to real cheese production line, in the sense that the products are manufactured according to processes which is comparable to what exists in a company and that the cheeses are then marketed. We model the joint action between the different actors in this workshop as a combination of three types of game, each with a distinct logic (productive, formative, insertion). We analyse a 30-minute episode, where a very-neophyte 1st year BTS student has to deal with the task of weighing cheese.
Key-words: vocational teaching; school workshop; joint action in didactics; didactical contract; milieu

Introduction

La TACD a été développée pour et à partir de l'étude de situations d'enseignement en milieu scolaire, principalement dans des classes à l'école primaire ou au secondaire dans des disciplines d'enseignement général. Cependant, sa prétention est plus large : il s'agit de développer un modèle théorique permettant de rendre compte du didactique en général, c'est-à-dire de toute pratique sociale visant la transmission de connaissances entre une personne qui

endosse un rôle d'enseignant et une ou plusieurs autres qui se trouve(nt) positionnée.s comme d'enseigné(s). On en veut pour preuve la définition de la notion de savoir dans cette théorie qui est très englobante (une puissance d'agir en situation, qui comprend une puissance langagière) ainsi que les exemples qui sont fournis qui n'hésitent pas à mentionner des pratiques de transmission entre un maitre d'apprentissage et son apprenti par exemple (Sensevy, 2015) Pourtant, encore peu d'études empiriques s'appuyant sur cette théorie se sont aventurées au-delà de ce qui se passe dans des classes, hormis dans le domaine de l'EPS.

Il nous semble que les institutions de formation professionnelle constituent un espace de pratiques intéressant pour tester cette ambition large de la TACD. Une orientation importante des recherches sur la formation professionnelle est l'intérêt croissant porté aux situations de travail du point de vue de ce que l'on peut y apprendre, via la pratique productive elle-même ou via des aménagements de celle-ci permettant certains apprentissages. La didactique professionnelle dans l'espace francophone et les recherches relevant du workplace learning dans l'espace anglophone, ont largement contribué à mieux comprendre les caractéristiques des apprentissages réalisés en situation de travail et les pratiques qui permettent de les favoriser (Billett, 2010; Pastré, 2011). Ces études ont aussi mis en évidence certaines limites de ces apprentissages par la participation à la pratique productive. Ces résultats rejoignent des débats anciens, sur les lieux préférables pour préparer les futurs professionnels : dans les organisations professionnelles ou en dehors de celles-ci, via des écoles ou centres de formation professionnelle (Pelpel & Troger, 2001; Veillard, 2017). Cela a conduit à s'intéresser aux complémentarités entre ces deux types de lieu ou plus spécifiquement, aux rôles que peuvent jouer des espaces didactiques que l'on peut qualifier d'hybrides, au sens où ils se situent à mi-chemin entre des situations de travail et des situations purement formatives. Parmi ces espaces, on trouve les ateliers mis en place au sein des écoles (lycées professionnels, écoles supérieures techniques, etc.), dont le rôle est de former les élèves aux dimensions pratiques des métiers préparés (Lambert & Veillard, 2017; Veillard, 2018)

Dans ce texte, notre objectif est d'esquisser ce que l'appareil théorique proposé par la TACD peut apporter au domaine des recherches sur la formation professionnelle. On restreindra notre propos ici à un espace formatif qui nous semble particulièrement intéressant pour cela : un atelier technologique implanté dans un lycée agricole, spécialisé dans les métiers du lait et de la viande. Dans la première partie de ce texte, nous présenterons d'abord le contexte dans

lequel ce travail de recherche a été mené, en particulier quelques caractéristiques de cet atelier de production qui en font un espace de formatif hybride, à mi-chemin entre le monde scolaire et celui du travail. Dans la seconde partie, on précisera les concepts de la TACD retenus pour analyser des aspects de la pratique didactique conjointe au sein de cet espace ainsi que la méthodologie mise en place pour produire les données empiriques et les analyser. Enfin, dans la troisième partie, nous présenterons les premières analyses menées, qui esquissent une grammaire de ces pratiques didactiques en atelier assez différente de celle existant dans un contexte scolaire classique.

Le contexte de l'étude : un atelier technologique de fabrication de fromage

Les données empiriques qui sont mobilisées pour cette présentation sont issues d'un projet de recherche en cours, mené dans le cadre d'un LéA (Lieu d'éducation Associé) co-financé par l'Ifé et la DGER (Direction Générale de l'Enseignement et la Recherche) du ministère de l'agriculture. Son objectif général est d'étudier le rôle (actuel et potentiel) des séquences en atelier technologique dans la formation d'étudiants en BTSa STA (Sciences et Technologies des Aliments). De façon plus large, dans les formations professionnelles de l'enseignement agricole[1], ces séquences en ateliers sont basées sur la réalisation de tâches par les élèves dans des situations quasi professionnelles plus ou moins didactisées. Les ateliers technologiques sont considérés par l'Institution comme un outil pédagogique central pour la formation, en vue d'une insertion professionnelle réussie des futurs diplômés[2].

Dans le cas qui nous occupe ici, l'établissement, situé en Savoie, possède plusieurs ateliers où des productions réelles[3] sont réalisées quotidiennement : deux lignes de production de fromages locaux (reblochon ; fromages type pâte pressée (Raclette, Abondance, …) ; une ligne de production de beurre ; un atelier de salaison (fabrication de produits charcutiers). Il faut ajouter à ces différentes lignes de fabrication, un laboratoire permettant de réaliser toutes

[1] Ces différentes formations mènent à l'obtention des types de diplômes suivants Certificat d'Aptitude Professionnelle agricole (CAPa), Baccalauréat Professionnel, Brevet Professionnel agricole (Bpa), Brevet de Technicien Supérieur agricole

[2] « Les exploitations agricoles et les ateliers technologiques des établissements, à vocation pédagogique, constituent un levier majeur de l'apprentissage du « produire autrement » » (Projet Stratégique National pour l'Enseignement Agricole, 2014, p.10)

[3] Réelles au sens où les produits sont commercialisés une fois fabriqués.

les analyses qualitatives réglementaires des produits, ainsi qu'un magasin où sont commercialisés une partie des productions[4].

Les données du présent texte sont issues d'observations menées sur l'atelier de reblochon. Mais avant de présenter ce dernier plus en détail, il est important de dire quelques mots sur l'établissement. Il s'agit d'un EPLEFPA (Etablissement Public Local d'Enseignement et de Formation Professionnelle Agricole) qui réunit dans un même lieu plusieurs institutions se partageant des locaux et équipements communs, en particulier les ateliers technologiques dont on vient de parler : - un lycée d'enseignement polyvalent offrant des cursus d'enseignement général, technologique et professionnel (CAP, Bacs généraux, technologiques et professionnels, BTS) ; - un Centre de Formation Professionnelle et de Promotion Agricole (CFPPA) qui propose des formations professionnelles continues, courtes ou longues à différents publics (personnes en insertion, chômeurs en formation, salariés envoyés en formation par leur entreprise, etc.) ; - un Centre de Formation d'Apprentis (CFA) délivrant des CAP, Bacs prof. et BTS par apprentissage. En plus de tout cela, l'établissement a aussi des missions de R&D et de support technique aux entreprises de la région qui le souhaitent (par exemple en réalisant des analyses pour elles) et il participe aussi à la vie régionale des filières professionnelles lait et viande.

Cette précision est importante pour comprendre ce qui se joue sur le plan didactique au sein de chaque atelier car s'y côtoient quotidiennement des publics différents : scolaires, apprentis, adultes ou jeunes en insertion, personnes en formation continue qui sont encadrés par des moniteurs. Ces derniers ne sont pas des enseignants mais des professionnels du domaine, recrutés sur la base de leur expertise technique et de leur intérêt pour la formation professionnelle. Ils n'ont pas de formation pédagogique ou didactique particulière. Ainsi, Clémentine qui est la monitrice responsable de la ligne de production de reblochon, est titulaire d'un BTS et d'une licence professionnelle dans le domaine de la production agroalimentaire. Elle a travaillé plusieurs années dans des entreprises de transformation de produits laitiers (notamment de fromages) avant de rejoindre l'EPLEFPA comme monitrice. En candidatant sur ce poste, sa première motivation n'était pas de travailler comme formatrice mais de retrouver un emploi après une période de chômage. Elle était malgré tout ouverte à la découverte d'un autre contexte professionnel et à des missions de formation et d'insertion.

[4] Le reste étant vendu à des commerces locaux (supermarchés, etc.).

Comme ses collègues moniteurs des autres lignes, Clémentine est placée sous la responsabilité d'un ingénieur d'exploitation qui dirige l'ensemble des ateliers. Il s'agit là d'une originalité importante des EPLEFPA qui combinent en leur sein des personnels enseignants et de production, concourant ensemble à différentes missions : enseignement professionnel initial, formation par apprentissage, formation continue. Les personnels de production sont nécessaires pour deux raisons :

- d'une part, il faut des personnels techniques et d'encadrement compétents pour assurer la continuité des productions. Des accords avec les agriculteurs qui fournissent le lait, et avec des clients qui ont commandé des produits, rendent absolument nécessaire cette continuité. L'enjeu est aussi financier pour l'établissement : la vente des productions assure des rentrées d'argent conséquentes, qui contribuent grandement à son équilibre financier.
- d'autre part, il s'agit d'un choix pédagogique de l'établissement de proposer aux personnes en formation des situations d'apprentissage aussi proches que possible de celles qu'il rencontreront dans des entreprises du secteur[5]. Des enseignants ne pourraient jouer ce rôle de moniteur qui se rapproche plus de celui d'un tuteur en entreprise que d'un professeur.

Les deux ateliers de production de fromage (reblochon et pâtes pressées) nécessitent la participation des personnes en formation pour pouvoir fonctionner à un rythme normal. Autrement dit, un moniteur peut réaliser seul une fabrication, mais il met dans ce cas beaucoup plus de temps pour réaliser les opérations que s'il dispose de l'aide d'élèves et d'adultes en formation et insertion. Ce cas de figure ne peut donc qu'être exceptionnel.

Les fabrications de reblochon ont lieu chaque matin (du lundi au samedi), de 6h à 12h30 environ. Des plannings annuels organisent une rotation entre les élèves, adultes en formation et salarié en insertion chaque semaine. Ainsi, lors d'une de nos observations, étaient présents à l'atelier : 5 élèves du BTS STA ; 1 élève de bac professionnel STL (Sciences et Techniques de

[5] On trouve ainsi sur le site internet de l'établissement la publicité suivante : « Rejoindre l'établissement XX, c'est bénéficier d'une pédagogie ambitieuse, d'une pédagogie du concret grâce aux ateliers technologiques. Chacun d'entre eux fonctionne comme une entreprise agroalimentaire à taille réelle. Bienvenue en entreprise ! Ici, vous apprendrez : la technologie en vivant chaque jour « les contraintes » réelles d'une entreprise : horaires, approvisionnement journalier, sécurité sanitaire, hygiène maîtrisée et satisfaction du client, … à développer un comportement adapté en situation de fabrication : entraide, raisonnement, actions, … ».

Laboratoire) n'ayant pas trouvé de stage en entreprise et réalisant celui-ci dans cet atelier depuis 2 semaines ; 1 adulte en formation du CFPPA en période de reconversion professionnelle (découverte des métiers de la fabrication de fromage) ; 5 personnes du CFPPA en contrat d'insertion.

La monitrice arrive la première, pour lancer les premières opérations. Puis les élèves et autres personnes en formation ou insertion la rejoignent vers 6h30. Elle leur distribue rapidement les rôles et les tâches pour la matinée et le travail collectif peut alors commencer. En annexe 1, nous présentons un plan de l'atelier ainsi qu'un diagramme synthétisant les principales opérations de fabrication du reblochon.

Les notions de la TACD mobilisées

Notre hypothèse est que la pratique dans cet atelier peut être appréhendée comme un entrelacement constant de plusieurs types d'action conjointe, modélisables sous forme de jeux distincts, chacun ayant sa logique, ses nécessités et sa grammaire propres (Sensevy, 2011).

Nous partons ici du principe d'une pluralité des logiques d'action humaines (Lahire, 1998) qui se combinent fréquemment dans le quotidien et aboutissent à des situations et pratiques sociales complexes, traversées par des tensions propres à la coexistence de ces différentes logiques d'action. Cette hypothèse, notamment mise en avant par la sociologie pragmatique (Nachi, 2015) et qui nous semble assez cohérente avec l'approche développée en TACD, permet d'engager une étude des grammaires propres à ces différentes logiques d'action à l'œuvre dans les situations de la vie sociale, via la construction d'idéaux-types. Dans notre cas, on peut définir un idéal-type comme une construction du chercheur obtenue par stylisation d'une composante d'une pratique qui obéit à une même logique d'action et qui renvoie à un même arrière-plan de signification cohérente (Coenen-Huther, 2003). Une fois dégagées ces différentes grammaires, on peut ensuite entreprendre l'étude de la façon dont elles se combinent, coexistent, rentrent en tension, dans le cadre de situations et de pratiques sociales particulières.

Le premier jeu, que l'on appellera le jeu productif, a pour but de produire des fromages selon les exigences du cahier des charges du reblochon AOP[6] et dans la quantité prévue par le planning de fabrication. Pour cela, les acteurs présents dans l'atelier (monitrice, élèves et

[6] AOP : Appellation d'Origine Protégée.

adultes en formation, personnes en insertion) vont devoir collaborer entre eux et avec des actants non humains : les matières premières vivantes (les micro-organismes du lait, la présure, les levains, etc.) et les équipements techniques pour une part automatisés. Il nous semble important d'étendre cette notion d'action conjointe à des agents non humains, dans la mesure où ceux-ci ont leur comportement et/ou dynamique de fonctionnement propre qui échappe pour partie au contrôle que les hommes peuvent avoir sur eux à chaque instant et leur impose donc des contraintes, en particulier temporelles (Callon, 1986 ; Mayen & Lainé, 2014). Par exemple, une fois que la présure est ajoutée au lait dans la cuve de fabrication, un temps précis doit être respecté pour le caillage[7]. Jouer correctement le jeu productif nécessite a priori de maitriser tout un ensemble de savoirs permettant de réaliser de façon optimale les opérations de fabrication, contrôle, emballage, etc., ainsi que d'identifier et résoudre les problèmes potentiels qui peuvent arriver (par exemple si un matériel dysfonctionne ou si les caractéristiques du lait varient). Par conséquent, on peut considérer que, dans ce type de jeu, le rapport de chaque acteur avec le milieu productif (constitué des matières premières végétales et animales, des installations de production et des autres acteurs) doit être autonome (au sens d'un pouvoir d'agir sur celui-ci important) et très familier[8]. Il doit aussi exister une grande habitude de l'action en commun, avec des attentes réciproques connues, sans doute largement implicites et rapidement décodables par les uns et les autres. Ces éléments caractérisent ce que l'on peut appeler le contrat productif.

Le second jeu, que l'on nommera le jeu formatif, concerne plus spécifiquement les élèves (BTS, Bac prof, BP, CAP), les adultes en formation au CFPPA et la monitrice. Il s'agit d'un jeu à finalité didactique dont le but est que ces apprenants acquièrent des savoirs professionnels variés relatifs à la fabrication de produits laitiers et dans ce cas plus spécifiquement de fromages de type reblochon[9]. Idéalement, ces apprentissages devraient pouvoir se faire via l'action au sein d'un milieu antagoniste didactisé, c'est-à-dire adapté au niveau de connaissances des formés, et évolutif en fonction de la progression des acquisitions.

[7] Etape consistant en solidification du lait, provoquée par la présure (enzyme) qui va déclencher son acidification et le passage de l'état liquide à l'état solide (cf annexe 1).
[8] Au sens que donne à ce terme par exemple Thevenot (2006).
[9] Il y a bien sûr des nuances entre les objectifs d'apprentissage propres à ces 3 types de public (Bac pro, BTS, Formation d'adultes), mais nous considérons que les jeux didactiques sont suffisamment proches dans leurs caractéristiques pour les regrouper en un seul.

Mais le choix ayant été fait d'impliquer les apprenants dans une production réelle, ces aménagements didactiques du milieu productif, quoi que possibles dans une certaine mesure, sont néanmoins assez limités. On peut donc anticiper que la sémiose du milieu pour y trouver des signes des savoirs à mobiliser pour l'action sera difficile pour les formés. Par conséquent, les attentes de ces derniers vis-à-vis de la monitrice (ou de toute autre personne plus experte qu'eux et présente à l'atelier), constitutives du contrat didactique qui se met en place à l'atelier, seront sans doute fortes. Elle devra probablement, par son comportement et ses verbalisations, leur fournir régulièrement des indices des savoirs à mobiliser, surtout lors des premiers temps de leur présence à l'atelier. En retour, quels seront le comportement de la monitrice et ses attentes vis-à-vis des apprenants ? Compte-tenu de son implication dans d'autres jeux, sera-t-elle en mesure de rentrer dans ce jeu didactique qui nécessite en particulier des ruptures plus ou moins fortes avec les exigences d'action et la temporalité propres au jeu productif ? Par exemple, en prenant le temps de développer une explication sur ce qui se joue au niveau microscopique dans les cuves de lait quand la présure est ajoutée ? Ou bien en laissant la possibilité aux apprenants de s'essayer à certaines actions et de recommencer jusqu'à ce qu'ils en acquièrent une certaine maitrise ?

Il y a enfin un autre jeu que l'on peut nommer le jeu d'insertion. Il diffère quelque peu du précédent dans la mesure où, si l'on peut considérer qu'il s'agit aussi d'un jeu à finalité didactique, les savoirs en jeu ne sont pas les mêmes (même si certains peuvent partiellement se recouvrir). Ses acteurs diffèrent aussi : si l'on retrouve bien la monitrice, les autres joueurs sont les salariés en insertion. Pour ces personnes qui ont longtemps été éloignées de l'emploi, il ne s'agit pas tant d'acquérir des savoirs techniques et pratiques relatifs à la production de fromages que de se resocialiser au travail. Finalement, peu importe le contexte professionnel, les objectifs sont plus transversaux : il faut réapprendre à respecter des horaires, tenir un rythme de travail, comprendre et exécuter des consignes, interagir professionnellement avec des collègues dans le respect des normes d'une entreprise, etc. Cela se traduit par le fait que les personnes en insertion sont positionnées sur des postes où les opérations techniques sont moins complexes (opérations de lavage des fromages, d'emballage et de mise sur palettes – cf. annexe 1 et 2). Le milieu est plus stable, moins sensible aux actions que l'on exerce sur lui, et les feedbacks sont plus facilement perceptibles que lors des étapes précédentes de fabrication (où beaucoup de processus vivants se jouent à une échelle microscopique et sur un rythme rapide). Pour autant,

les fragilités parfois importantes des personnes en insertion peuvent rendre l'issue de ces opérations, apparemment simples et répétitives, assez incertaines (ex : mauvais comptage, dispute entre 2 personnes, etc.). Là aussi des aménagements du milieu productif seraient idéalement requis pour favoriser l'acquisition de ces savoirs professionnels de base et la construction progressive de l'autonomie des salariés en insertion. Mais les contraintes productives (respect des normes de qualité, de traçabilité, des commandes clients, etc.) ne le permettent pas nécessairement et la monitrice devra probablement intervenir régulièrement pour s'assurer que tout se passe bien sur cette partie de la ligne de fabrication.

Finalement, on peut considérer que le caractère hybride de cette pratique conjointe complexe à l'atelier résulte de cet entrelacement constant entre ces 3 types de jeux (productif, formatif, d'insertion) qui se déroulent simultanément sur une même scène globale (la ligne de fabrication de reblochon). La monitrice est à la croisée de ces trois jeux collaboratifs. Elle doit y jouer simultanément, selon des règles qui ne sont pas les mêmes et sachant que ce qui se passe dans le cadre d'un jeu peut potentiellement avoir des effets sur les deux autres. Par exemple, un incident dans le jeu productif peut nécessiter de la part de la monitrice une reprise en main de tâches confiées aux élèves de BTS et un repositionnement de ceux-ci en retrait, dans une position d'observateur[10]. Ou bien, la nécessité de passer du temps avec les salariés en insertion peut rendre la monitrice momentanément indisponible pour les élèves ou adultes en formation qui auraient besoin d'explications à ce moment-là, alors même que les contraintes du jeu productif tolèrent mal d'attendre sa venue. Ou encore, certains outils ou équipements étant partagés, les acteurs d'un jeu (ex : les élèves de BTS) peuvent être amenés à interagir avec ceux d'un autre (les salariés en insertion).

On l'aura compris, la problématique plus précise qui nous intéresse ici, porte sur les effets du jeu productif et du jeu d'insertion sur le déroulement du jeu formatif. Dans ce texte, on se penchera plus particulièrement sur leur impact sur le milieu auquel sont confrontés les élèves de BTS STA, et sur le contrat didactique existant entre les élèves et la monitrice.

Méthodologie

La méthodologie mise en œuvre pour mener l'enquête sur la pratique au sein de cet

[10] Comme le montre par exemple, l'étude de Vadcard dans un autre domaine : celui de la formation des internes lors d'opérations chirurgicales (Vadcard, 2013).

atelier de fabrication de reblochon est d'inspiration ethnographique.

Une première phase de l'enquête avait pour objectif de se familiariser avec l'organisation de l'établissement, celle des ateliers et de la ligne de fabrication du reblochon en particulier. Concernant cette dernière, il s'agissait en particulier : de bien comprendre le processus de fabrication du fromage ; l'organisation technique et humaine du travail, en particulier du point de vue des rôles qu'y tiennent respectivement la monitrice et les différents publics en formation ou en insertion. Pour cela, nous avons fait quelques visites et observations sur place, mené des entretiens avec le responsable d'exploitation des ateliers et la monitrice en charge de l'atelier reblochon et collecté plusieurs documents (plaquette de présentation de l'établissement et des formations, plan des ateliers, cahier des charges, procédures de fabrication, etc.) Cela nous a aussi permis de commencer à cerner les différentes problématiques auxquelles sont confrontées les moniteurs, en particulier cet entrecroisement entre plusieurs publics et logiques d'action conjointe au sein des ateliers.

La seconde phase a consisté en une observation filmée d'élèves en première année du BTS STA, lors de leur seconde semaine de présence à l'atelier reblochon (en janvier 2020, la première ayant eu lieu en octobre 2019). Cinq élèves de BTS (Flora, Lucie, Anna, Léandre, Morgan) étaient présents cette semaine-là pour participer à la production du reblochon. Il y avait également : un élève en Bac Prof. Sciences et Techniques de Laboratoire [11] (Théo) ; un adulte (Morgan) en formation continue au CFPPA (formation courte de 1 mois, dont l'objectif était une reconversion professionnelle) ; cinq salariés en insertion, participant à la phase d'emballage et d'expédition depuis plusieurs semaines. Les élèves se déplaçant fréquemment dans les différentes parties de l'atelier, il n'était pas possible de tous les filmer en même temps. Nous avons donc fait le choix de suivre un élève différent chaque matin. Ainsi, 3 élèves (Flora, Lucie, Anna) ont été filmés successivement lors de 3 matinées consécutives. Le dispositif mis en place consistait en une caméra mobile et un micro-cravate sans fil positionné sur l'élève. Nous avons aussi fait des copies de certains documents utilisés et/ou modifiés par les élèves lors de leur travail (fiche de fabrication. Cette seconde phase avait pour objectif d'analyser plus particulièrement les différentes tâches et problèmes auxquels sont confrontés les élèves, en

[11] Cet élève aurait dû normalement être en stage. Mais n'ayant pas trouvé d'entreprise pour l'accueillir, il a été décidé qu'il fasse son stage au sein de l'atelier reblochon.

étudiant les caractéristiques évolutives du milieu, en lien avec le contrat didactique qui se met en place entre eux et la monitrice. L'analyse des données a consisté d'abord à produire un synopsis (cf. extrait en annexe 3), permettant de : - décrire de façon synthétique l'action conjointe de l'élève avec différents partenaires ; - de situer celle-ci temporellement et spatialement ; - de découper ce cours d'action selon les différentes opérations de fabrication du fromage. A partir de cette description à un niveau méso (Sensevy, 2011), nous avons pu caractériser certains aspects remarquables de l'évolution du milieu et du contrat.

Après ce premier travail, certains extraits, correspondant à des histoires ou intrigues particulières, ont été sélectionnés et transcrits pour une analyse plus détaillée (échelle micro). Nous les avons qualifiés d'épisodes.

À la suite de ces analyses centrées sur les élèves, nous avons constaté que la monitrice quittait fréquemment ces derniers et les laissait travailler seuls pendant de longues plages de temps. Nous savions qu'elle devait s'occuper de tâches productives et également des salariés en insertion. Mais pour mieux comprendre comment elle combine ces différents jeux, nous avons décidé de l'observer une matinée selon le même dispositif filmique que pour les élèves de BTS. Cette observation a eu lieu un an après, avec d'autres apprenants que ceux observés précédemment (jeunes adultes en formation passant un certificat de capacité et salariés en insertion). Malgré cette différence de public, cette observation centrée sur le cours d'action de la monitrice a permis de se faire une meilleure idée arbitrages qu'elle est amenée à opérer entre les différents jeux dans lesquels elle est engagée. Comme pour les élèves, nous avons d'abord réalisé un synopsis pour mener une première analyse à un niveau méso. Des extraits plus détaillés sont aussi en cours d'analyse.

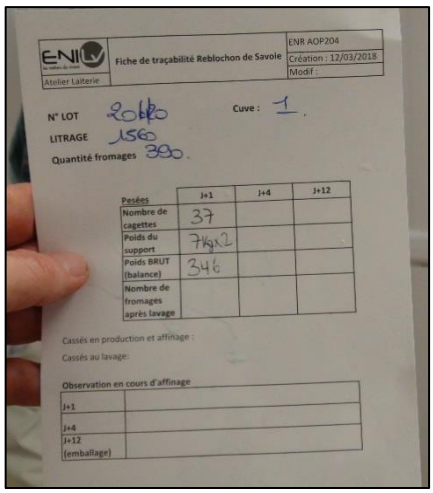
Une première analyse : l'épisode de la pesée

Pour ce texte, nous allons nous focaliser sur Flora, une des élèves de BTS. Elle est particulièrement intéressante pour étude, dans la mesure où, lorsque nous l'avons filmée en janvier, il s'agissait de sa première véritable semaine à l'atelier reblochon. En effet, lors de la semaine d'octobre, elle s'est blessée à un doigt dès le second jour vers 9h lors de l'opération de démoulage et a dû quitter l'atelier immédiatement. Lors de notre observation, elle était donc

largement novice sur de nombreuses tâches à réaliser[12]. Nous allons voir comment elle parvient malgré tout à participer au jeu productif en nous appuyant sur un épisode de la matinée qui illustre bien les types de problèmes qu'elle a rencontrés en tant que novice et les ressources dont elle a pu disposer dans le milieu pour y faire face.

Nous avons intitulé cet épisode : « le problème de la pesée » (cf. extrait du synopsis en annexe 3). Il débute vers 7h le matin, soit une demi-heure après l'arrivée des élèves, lorsque Flora, après avoir terminé une première tâche confiée par la monitrice, lui demande ce qu'elle peut faire ensuite. Cette dernière lui demande de peser les fromages fabriqués la veille. Cette tâche de pesée est réalisée quotidiennement lors de l'étape de pré-affinage (cf. annexe 2). Elle permet faire un suivi de l'évolution du poids moyen des fromages au fur et à mesure de leur temps de séchage à J+1 (ou J+2 le lundi car il n'y a pas de fabrication le dimanche), J+4 et J+12. A cette étape de pré-affinage, les fromages sont stockés dans des cagettes en plastique qui sont empilées les unes sur les autres et reparties en plusieurs piles dans le local de séchage (cf. plan en annexe 1). Une production journalière correspond à 4 piles de cagettes : les deux premières comportent les fromages produits à partir de la première cuve de fabrication (C1) et les deux suivantes, ceux fabriqués à partir de la seconde (C2). Les fromages issus de chaque cuve sont pesés successivement. Pour chaque pesée, les deux piles de cagettes sont transportées en même temps avec un tire-palette et posées sur la balance. A la valeur brute obtenue, il faut retrancher le poids des supports (cagettes + supports métalliques) qui font 2x7kg. En divisant cette valeur nette par le nombre de fromages, on obtient un poids moyen net des fromages pour chaque cuve. Ces différentes valeurs sont renseignées dans une fiche de traçabilité (cf. photo 1). Précisons encore, afin de bien comprendre l'un des problèmes qui s'est posé lors de cette épisode, que la balance est un dispositif de type « pèse-palette » composé d'un support de pesée en forme de U relié par un fil à une console de commande et d'affichage accroché au mur (cf. photo 2).

[12] D'autant plus qu'elle a fait un baccalauréat professionnel CGEA (Conduite et Gestion d'Exploitation Agricole) d'une autre spécialité et qui plus est dans un autre établissement n'ayant pas ce type d'atelier. Elle était donc vraiment novice en matière de fabrication de fromages.


ENIL Atelier Laiterie
Fiche de traçabilité Reblochon de Savole
ENR AOP204
Création : 12/03/2018
Modif :
N° LOT 20440 Cuve : 1
LITRAGE 1560
Quantité fromages 390.

Pesées	J+1	J+4	J+12
Nombre de cagettes	37		
Poids du support	7kgx2		
Poids BRUT (balance)	346		
Nombre de fromages après lavage			

Cassés en production et affinage :
Cassés au lavage:

Observation en cours d'affinage	
J+1	
J+4	
J+12 (emballage)	

Photo : 1 : fiche traçabilité **Photo 2 : Balance pèse-palette**

Face à une tâche entièrement nouvelle pour elle, Flora se trouve relativement démunie. Le synopsis montre qu'elle fait face à plusieurs difficultés successives : quelles piles de cagettes de fromages prendre dans le local parmi toutes celles qui sont présentes ? Comment manipuler efficacement le tire-palette dans un espace exigu ? Comment réaliser la pesée avec la balance ? Quoi indiquer sur la fiche ? A ces nombreuses questions, liées à un manque de savoir pour réaliser la tâche dans des conditions 'normales', vont en plus s'ajouter deux problèmes lors de la seconde pesée : d'une part, le support métallique d'une des piles de cagettes est trop haut, ce qui ne permet pas de positionner cette pile sur la balance ; d'autre part, la valeur du poids qui s'affiche sur la console de la balance est relativement instable et il est donc impossible d'inscrire une valeur précise sur la fiche de traçabilité.

Lors de la première pesée, le milieu est très antagoniste, au sens où il offre une grande résistance aux tentatives d'action de Flora, avec peu de signes (ou affordances) permettant de savoir comment faire. La sémiose de ce milieu productif s'avère très difficile, voire impossible pour une néophyte comme elle. La monitrice est présente lors de la première pesée : elle fournit des explications et donne à voir l'action de pesée en train de se faire. Mais ces signes sont exprimés de façon relativement rapide, sans doute trop pour permettre une sémiose d'autrui adaptée aux capacités de perception et d'interprétation de Flora. Un peu plus tard, on comprend qu'un malentendu se niche au cœur du système d'attentes en place jusque-là : la monitrice pense que Flora a déjà réalisé cette tâche de pesée lors de son passage en première semaine et s'attend donc à ce qu'elle réagisse vite à ce qu'elle dit et montre. En d'autres termes, ses explications

ont seulement vocation à lui rappeler rapidement une opération qu'elle aurait déjà faite il y a plusieurs semaines. Quand elle comprend que Flora était absente lors de la première semaine, elle revoit ses attentes : le contrat est réajusté et elle fournit des explications un peu plus détaillées. Mais celles-ci restent néanmoins formulées sur un rythme rapide.

Lors de la seconde pesée, Flora ne bénéficie plus de l'aide de la monitrice. Mais ce qu'elle a retenu de la première pesée lui permet maintenant de progresser avec un minimum d'autonomie. Le milieu apparait plus lisible, même si certains antagonismes demeurent, en particulier le maniement malaisé du tire-palette. Sur ce dernier point, elle bénéficie de l'aide d'autres apprenants (Théo, Morgan). Mais leurs explications et monstrations gestuelles ne suffisent pas pour ce type d'apprentissage manipulatoire qui nécessite d'éprouver soi-même ce maniement dans un corps à corps répété avec l'appareil. D'ailleurs, il semble que Flora le comprenne puisqu'elle refuse l'aide des autres. A ce moment, on se situe dans un temps productif faible, au sens où la contrainte temporelle engendrée par les nécessités du jeu productif est moins forte. Flora peut donc perdre un peu de temps sans que cela porte à conséquence.

Mais comme on l'a dit plus haut, deux problèmes successifs viennent complexifier la tâche lors de cette seconde pesée. Les deux font l'objet d'une résolution conjointe avec Morgan (personne en formation continue), à laquelle participent beaucoup plus ponctuellement deux autres élèves (Anna et Théo). Le premier est assez rapidement résolu par le transfert des cagettes d'une des piles sur un autre support plus court[13]. Le second s'avère plus difficile et jette les apprenants dans une plus grande complexité. D'où peut bien venir cette valeur instable qui s'affiche sur la balance ? Le problème semble d'autant plus étrange que rien de tel ne s'était passé lors de la première pesée. Une première hypothèse d'explication est avancée : reculer le tire-palette qui perturberait la pesée. Mais cela ne change rien. Puis Morgan remarque que le fil reliant la balance à la console de commande et d'affichage est coincé sous un pied de support. Cette seconde explication s'avère être la bonne et permet de terminer la pesée. Il était temps car Flora est pressée de rejoindre le reste du groupe pour l'opération de moulage qui doit rapidement commencer.

[13] Ce problème vient sans doute d'une petite erreur des élèves qui ont participé à la fabrication des fromages le samedi : ils ont positionné ceux-ci sur un support métallique.

Un jeu didactique fortement concurrencé par les autres jeux

Un premier trait saillant sur le plan didactique de l'épisode étudié est la présence relativement réduite de la monitrice auprès de Flora, alors même qu'elle se trouve devant une tâche qu'elle n'a encore jamais réalisée. Lors de la première pesée, la monitrice est certes présente et montre (par le verbe et par le geste) comment faire, mais tout cela est très rapide, comme on a pu le souligner plus haut. L'explication par le malentendu dans le contrat n'est pas suffisante pour comprendre pourquoi l'étayage demeure partiel et pourquoi Flora se retrouve en autonomie complète dès la seconde pesée. L'étude de l'entretien avec la monitrice et les premières analyses menées sur les données d'observation de son cours d'action au cours d'une matinée permettent d'aller plus loin. Ils convergent quant au fait que le jeu didactique est en permanence très concurrencé par le jeu productif et, dans une moindre mesure, par le jeu d'insertion. En particulier, les buts, règles, attentes, temporalités propres à la logique productive semblent très prégnants dans les préoccupations de la monitrice et l'incitent à laisser Flora le plus vite possible en autonomie.

Dans l'entretien, la monitrice nous a expliqué qu'il y avait un nombre important de tâches productives à réaliser dans la matinée. Les étudiants ne sont affectés qu'à certaines d'entre elles, centrées sur les techniques de fabrication fromagères et certaines opérations de lavage. D'autres sont réalisées par la monitrice seule, en particulier tout ce qui relève de la traçabilité (tâches consistant à renseigner de nombreux paramètres de production dans le logiciel de gestion informatique), le démarrage de la production et les opérations de lavage des tanks externes et des circuits. D'autres enfin sont réalisées par les personnes en insertion, mais exigent une forte supervision de la monitrice (nos premières analyses indiquent qu'elle peut consacrer un temps très conséquent à ces personnes en insertion dans le cours d'une matinée). Réaliser toutes ces nombreuses tâches n'est pas possible si trop de temps est passé avec les étudiants pour les accompagner dans leur découverte des opérations sur lesquelles ils sont affectés.

La stratégie mise en œuvre pour sortir de cette difficulté peut être résumé en trois points.

1) Une limitation des tâches confiées aux élèves qui soit aussi (partiellement) compatible avec certaines exigences pédagogiques (se concentrer sur les techniques de production fromagères qui seront au cœur de l'épreuve finale d'examen du BTS ; et celles qui relèvent

d'un niveau BTS).

2) Une recherche d'autonomisation rapide sur certaines d'entre elles. Ainsi, lors de leurs premiers jours de présence à l'atelier, les étudiants sont écartés des opérations sur les cuves (maturation, caillage, décaillage) qui sont prises en charge par la monitrice. En revanche, elle prend le temps de les accompagner sur les opérations suivantes (moulage, démoulage, affinage, lavage) afin de les rendre autonomes très vite sur celles-ci.

> « La première fois qu'ils arrivent, la première semaine, je suis avec eux. Donc je commence les cuves beaucoup plus tôt et je suis avec eux au démoulage. Mais après, une fois que tout ça est ancré, ils ont plus besoin de moi. Je viens vérifier, je leur demande s'ils ont besoin d'aide, et puis ça s'arrête là » (extrait 1, entretien monitrice).

3) Une fois cette autonomie atteinte, une concentration du temps d'accompagnement et d'explication sur les tâches en lien avec les cuves, qui sont jugées les plus sensibles techniquement et financièrement[14] : maturation, caillage, décaillage, moulage.

> « Après, toutes les opérations où je suis là, c'est quand même les cuves. Parce que les cuves tu loupes une cuve et c'est fini » (extrait 2, entretien monitrice).

Cette stratégie est couteuse en temps et énergie lors des premiers temps (« les premières semaines au début de l'année, elles sont très très galères »). Mais la promesse est celle d'un temps libéré pour se consacrer aux nombreuses autres tâches à réaliser. On comprend alors mieux pourquoi la monitrice, qui doit aussi s'occuper de ce que font les autres élèves, et les personnes en insertion, procède si vite dans ses explications et passe si peu de temps avec Flora. L'atteinte d'une autonomie rapide est un principe majeur et structurant du système d'attentes vis-à-vis des élèves à l'atelier. On peut considérer que le contrat qui en résulte est hybride, cumulant les attentes propres à un contrat productif et celles propres à un contrat didactique, mais avec une valence très forte de la dimension productive tendant à effacer rapidement les dimensions didactiques.

[14] Le contenu d'une cuve qui serait perdu engendrerait environ 3000€ de perte financière.

Une conséquence : les rôles privilégiés d'une transmission orale-pratique entre formés et de l'enquête collective

Le second trait saillant qui ressort de l'épisode est en quelque sorte une conséquence du premier. Le retrait rapide de la monitrice, combiné avec un milieu peu arrangé sur le plan didactique, conduit spontanément Flora à questionner et observer les autres apprenants pour obtenir rapidement des signes de la façon de s'y prendre. Il existe pourtant des procédures illustrées (photos), accessibles facilement dans le bureau de la monitrice, qui décrivent la plupart des opérations à réaliser dans l'atelier, dont cette tâche de pesée. Mais elles ne semblent pas au premier plan des pratiques de transmission à l'atelier, selon les dires de la monitrice et des élèves de BTS que nous avons interrogés.

- Che : « alors il y a autre chose […] qui ressort des échanges avec les élèves, c'est quand je leur dis : 'mais comment le savoir se transmet, ils me disent essentiellement à l'oral en fait ou en regardant les autres faire, mais on consulte rarement des écrits pour apprendre […] Qu'est-ce que tu en penses toi ?
- Mon : Moi je suis d'accord avec ça. Le savoir est assez transmis par la façon de faire et à l'oral. Les procédures, elles servent, y en qui les consultent […], mais ça se transmettrait plus par l'oral et le savoir-faire » (extrait 3 entretien monitrice).

Pourtant, dans la tâche de pesée qui lui était confiée, Flora aurait pu trouver certaines des réponses aux questions qu'elle se posait, comme par exemple, la procédure de calcul du poids net qui est détaillée, avec les valeurs des poids des cagettes et des supports. Mais les habitudes en vigueur à l'atelier, on pourrait dire la culture de la transmission propre à celui-ci, ne font pas de l'écrit un moyen privilégié pour apprendre. En ceci, malgré l'inscription de ces ateliers dans un lycée agricole, il y a là une importante rupture avec la forme scolaire dont une des caractéristiques est justement de baser les apprentissages sur une logique de mise à distance (secondarisation) des objets d'étude par l'écrit et des activités réflexives sur ces formes scripturales (Bautier & Goigoux, 2004 ; Lahire, 1993).

Sur le plan pratique, il est vrai aussi que les procédures ont d'importantes limites : par exemple quand il s'agit d'acquérir une dextérité gestuelle pour manier le tire-palette. Dans ce cas, une procédure ne remplace pas l'engagement dans un corps à corps avec l'appareil, permettant d'en éprouver les possibilités et les résistances et de petit à petit construire une

habileté de manipulation par répétition. Un étayage de proximité par autrui, via des monstrations gestuelles et de brèves explications est beaucoup plus aidant quand on est dans cette dynamique d'engagement corporel qu'une procédure écrite.

Par ailleurs, quand des problèmes inhabituels surviennent, ils peuvent ne pas avoir été anticipés dans les procédures. Ainsi, même s'ils avaient consulté les documents dans le bureau de la monitrice, Flora et ses collègues n'auraient pas trouvé de réponse aux deux problèmes rencontrés (support avec des pieds trop grands et faux contact dans le fil qui relie la balance à la console de commande en raison d'un écrasement de celui-ci). Le synopsis décrit dans les deux cas un basculement dans une sorte de mini-enquête collective pour trouver des réponses aux problèmes rencontrés. Ainsi, dans le second problème, plusieurs hypothèses sont avancées par les uns et les autres, des actions sont testées sur le milieu pour essayer de les confirmer (ne plus toucher aux piles, enlever le tire-palette ; vérifier si la tare a été faite ; dégager le fil). Nous avons ici tous les signes que la clause proprio motu est à l'œuvre, dans une dynamique sans doute intéressante sur bien des points pour l'apprentissage.

La monitrice est très consciente de ces logiques d'aide et de transmission mutuelles entre apprenants, et elle joue sur le fait que certains ont un temps d'avance à l'atelier, par exemple parce qu'ils ont fait leur baccalauréat professionnel dans l'établissement et ont déjà passé du temps en production.

> « Après, il y a pas mal de transmission entre eux aussi […] il y a deux élèves qui étaient déjà là en bac pro l'année dernière. Donc ils sont déjà passés par là […] qui retransmettent ce dont ils se souviennent »

Elle s'appuie fréquemment sur ces possibilités de transmission entre élèves dans la mesure où, encore une fois, cela lui permet de les laisser en autonomie dès que cela est possible et donc de dégager du temps pour revenir aux autres tâches productives et à la supervision des personnes en insertion. Cependant, les solutions retenues par les élèves restent parfois en suspens, sans validation ou institutionnalisation immédiate par la monitrice. Parfois, cette institutionnalisation intervient plus tard, mais parfois elle n'est pas réalisée. De plus, dans certains cas, les problèmes peuvent s'avérer trop complexes pour ce type de résolution collective et autonome ; dans un contexte où les apprenants ressentent fortement la pression du temporel du jeu productif.

> « Mais du coup, on avait besoin d'elle, parce qu'elle nous avait pas expliqué auparavant

alors qu'on l'avait jamais fait. Donc c'est embêtant quand c'est comme ça, parce que nous ça nous énerve de pas pouvoir avancer. Après on a peur de se faire engueuler parce qu'on a pas avancé » (extrait entretien Flora)

Conclusion

A l'issue de cette première analyse, qui devra être complétée par plusieurs autres, le cadre proposé par la TACD nous semble relativement pertinent pour l'étude de ce type de situation de formation professionnelle en atelier productif. La modélisation sous forme de différents jeux, permet de mieux comprendre comment différentes logiques, avec leurs nécessités propres (produire, former, insérer) s'entremêlent et s'entrechoquent en permanence dans la pratique conjointe entre les différents acteurs présents dans cet espace.

Par bien des points, la situation vécue par les élèves de BTS s'apparente à une situation de production réelle, avec toutes les nécessités et difficultés que celle-ci peut générer : rythme productif, exigences d'efficacité (atteinte d'un résultat précis), d'efficience (impératif d'économie de moyen), division du travail, etc. Cependant, on peut avancer l'hypothèse d'une hybridité de cette situation qui passe par cet entremêlement de différentes logiques d'action. Sur une toile de fond productive qui donne le la, on voit se mettre en place des jeux didactiques transitoires qui peuvent prendre différentes formes : explication et monstration par la monitrice ou d'autres apprenants plus expérimentés, essai par soi-même de certains actions, enquête collective, …

Mais l'analyse montre les contraintes très fortes engendrées par les jeux productifs et d'insertion sur la disponibilité de la monitrice pour participer à ces jeux didactiques temporaires qui constituent pourtant des moyens indispensables pour que les apprenants parviennent à participer de façon de plus en plus importante à l'action productive. Le primat d'une recherche d'autonomie rapide des apprenants, dont on comprend bien la nécessité pour la monitrice, n'est pas toujours très adapté à l'efficacité des apprentissages. Malgré les fortes contraintes existantes, ces premières analyses laissent pointer des possibilités de travail conjoint avec les moniteurs de ces ateliers qui rappelons le, n'ont reçu aucune formation pédagogique ou didactique pour accentuer les possibilités d'apprentissage. Il s'agirait donc de penser des formes d'hybridité entre les différentes logiques d'action qui soient plus intéressantes pour apprendre et qui

demeurent néanmoins compatibles avec les contraintes générées par ce type de contexte.

Références bibliographiques

Bautier, É., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : Une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, (148), 89-100.

Billett, S. (2010). *learning through practice: Models, traditions, orientations and approaches*. New-York: Springer.

Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques dans la Baie de Saint-Brieuc. *L'Année sociologique*, (36), 169-208.

Coenen-Huther, J. (2003). Le type idéal comme instrument de la recherche sociologique. *Revue française de sociologie*, (44-3), 531-547.

Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Presses Universitaires de Lyon.

Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel*. Paris : Nathan.

Lambert, P., & Veillard, L. (2017). L'atelier, les gars et la revue technique. Pratiques et différenciations langagières en lycée professionnel. *Glottopol*, (29), 52-89.

Mayen, P., & Lainé, A. (Éds.). (2014). *Apprendre à travailler avec le vivant ? Développement durable et didactique professionnelle.* Dijon : Éditions Raison et Passions.

Nachi, M. (2015). *Introduction à la sociologie pragmatique*. Paris : Armand Colin.

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle*. Paris : PUF.

Pelpel, P., & Troger, V. (2001). *Histoire de l'enseignement technique*. Paris : L'harmattan.

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. Bruxelles : De Boeck.

Sensevy, G. (2015). Apprendre : Faire apprendre. *Revue française de pédagogie*, (192), 109-120.

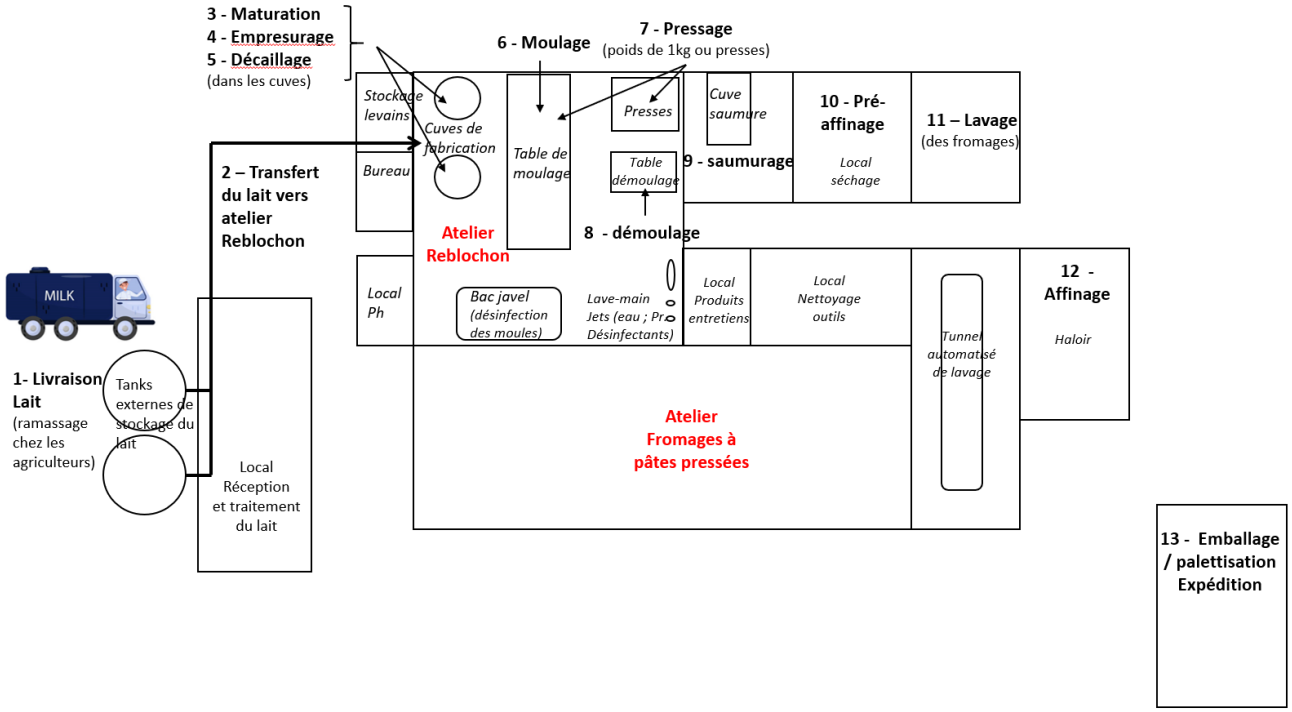
Thévenot, L. (2006). *L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*. Paris : La Découverte

Vadcard, Lucile. 2013. « Etude didactique de la dialectique du travail et de la formation au bloc opératoire ». *Education et Didactique* 7(1):117-46.

Veillard, L. (2017). *La formation professionnelle initiale*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Veillard, L. (2018). Le rôle des écrits dans l'apprentissage au sein d'un atelier d'école en CAP de maintenance automobile. *Revue Francaise de Pédagogie*, (203), 91-109.

Annexe 1 – Plan de la ligne de production



Annexe 2 – Etapes de fabrication

1- Livraison et stockage du lait : le lait est acheté à une coopérative laitière et livré tous les jours très tôt par camion-citerne (sauf le dimanche où il n'y a pas de production). Il est stocké à 4°C dans des tanks réfrigérants situés à l'extérieur du bâtiment. L'Appellation d'origine Protégée Reblochon impose que le lait soit cru, collecté dans un périmètre géographique précis et que les vaches soient de races : *Abondance*, *Montbéliarde* ou *Tarentaise*.	
2- Transfert du lait vers les cuves : la fabrication démarre par le remplissage des 2 cuves de fabrication (300 litres chacune), avec le lait provenant des 2 tanks externes. Cette opération est réalisée dans le local *réception et traitement du lai*t, via le branchement de tuyaux, la manipulation de vannes et la mise en route d'une pompe. Au passage le lait est réchauffé par un échangeur à plaques alentours de 34-35°C. Il est maintenu à cette température dans les cuves.	
3. Maturation : des ferments lactiques sont ajoutés pour acidifier le lait. Des *brassoirs* (mélangeurs) assurent l'homogénéisation des mélanges. Cette opération dure entre 40 et 60mn. Le Ph doit atteindre une valeur précise (6,58) avant de pouvoir passer à l'étape suivante.	
4. Emprésurage : La présure est ajoutée (substance extraite de l'estomac de veau nourri au lait). Elle va provoquer le caillage (coagulation du lait) et produire une sorte de gel. Cette opération de coagulation dure 30 minutes et doit être surveillée de près.	
5. Décaillage : Le gel est tranché avec des *tranches-caillés* (sortes de grands peignes) qui sont mis à la place des brassoirs. Les grains de caillé ainsi obtenus doivent avoir une taille finale homogène comprise entre celle d'un grain de maïs et celle d'un grain de noisette.	
6. Moulage : Le caillé est envoyé par gravité (les cuves étant surélevées) sur la table de moulage, via un tuyau manipulé manuellement qui permet de répartir le mélange dans des *blocs-moules*. Cette opération qui doit être faite rapidement, demande la présence de toutes les personnes présentes à l'atelier pour assurer un remplissage le plus homogène possible des moules (en utilisant des raclettes ou les mains) et ainsi des poids à peu près similaires des fromages. Une pastille de caséine (rouge), garantissant l'appellation reblochon laitier AOP est apposée sur chaque fromage	
7. Pressage : afin d'accélérer l'égouttage, une pression est exercée sur chacun fromage, en positionnant des poids de 1kg (ou en utilisant une presse automatique). Cette pression est exercée pendant 1h30.	

7. Démoulage : Les fromages sont démoulés pour être mis dans des *plaques-corsets* grillagées qui sont ensuite empilées.	
8. Saumurage. Ces piles de fromages sont plongées dans un bain de saumure (eau + sel) pendant 1h30. Cette opération a plusieurs buts : saler les fromages ; favoriser la formation d'une croute qui crée une protection microbienne ; contribuer à l'égouttage.	
9 – **Pré-affinage :** les fromages sont extraits des plaques-corsets et entreposés sur des cagettes pendant environ 1 semaine dans le local de séchage (cf. plan), à une température de 12°C. Ils sont retournés plusieurs fois et leur poids est contrôlé également à 2 reprises (Jour de fabrication+1 ou +2 le lundi ; J+4)	
10 – **Lavage.** Les fromages sont sortis du local de séchage et lavés un par un avec une machine spéciale	
11- **Affinage**. La maturation du fromage se termine par une phase finale d'affinage de 2 semaines en cave (haloir). Les fromages sont pesés à J+12	
12 – **Emballage et expédition :** Enfin, les fromages sont emballés dans des papiers spéciaux, puis mis dans des cartons qui sont à leur tour disposés sur des palettes. Ces dernières sont alors prêtes à être expédiées chez les clients	

Les étapes 1 à 8 sont réalisées en une matinée (de 6h à 12h30 environ). Chaque jour, entre 600 et 800 reblochons sont produits à partir de 2 cuves de lait. Le préaffinage (étape 9) dure 1 semaine, l'affinage finale 2 semaines et le lavage des fromages quelques heures. La fabrication a lieu 6 jours sur 7. A ces différentes opérations de fabrication, il faut ajouter de nombreuses tâches de lavage et désinfection des matériels et des circuits internes (cuves, tanks, tuyauteries, etc.) et des locaux qui prennent bcp de temps. Elles sont réalisées au fur et à mesure de la matinée, quand il y a des moments disponibles :

- soit par la monitrice seule (lavage des tanks et des circuits internes via des branchements de tuyauteries et le lancement d'un programme de lavage automatique) ; - soit par les personnes en formation, manuellement (utilisation de jets, brosses, raclettes, etc.) ou passage dans un tunnel de lavage automatique (sorte de gros lave-vaisselle industriel).

Annexe 3 – extrait du synopsis du suivi de Flora : le problème de la pesée (étape de fabrication : pré-affinage)

Tps	**Lieu**	**Description de l'action conjointe** (Flora et autres acteurs/actants)	**Illustrations**
7h00	Local séchage	Flora demande ce qu'elle peut faire à Mon. Mon : peser les fromages de samedi pour chaque cuve (C1, C2). Donne quelques explications (rythme rapide) : prendre 2 piles de cagettes, utiliser la fiche présente sur chaque pile, indiquer le poids du support, etc. Flora manifeste de l'inquiétude. Mon : « prend déjà ça et on fera ensemble » Mon quitte la pièce.	
7h02	Tunnel lavage Local séchage	Flora va chercher un tire-palette (TP) et revient. Demande à Théo (Bac Pro) s'il a déjà réalisé l'opération. Théo : non. Flora a des difficultés à manipuler TP. Demande à Théo qui l'aide. Mon revient et intervient pour expliquer qu'il y a erreur sur les piles. Il faut prendre les piles de fromages fabriquées samedi et non celles de vendredi. Aide Flora à manipuler le TP pour prendre les 2 piles qui correspondent à la cuve 1. Mon quitte la pièce.	
7h05	Couloir (balance)	Morgan (adulte en formation) aide Flora à amener les 2 piles de fromages auprès de la balance dans le couloir. Mon est près de la balance et manipule la console. Invite Flora à faire la suite. Flora : je pose les 2 caisses ? Mon : « t'as jamais vu comment on faisait ? » Flora : « non ». Lui rappelle son accident le 2ème jour de la S1 pour expliquer son retard par rapport aux autres Mon manipule le TP pour le retourner et positionner les 2 piles sur la balance. Fait la 1ère pesée en expliquant au fur et à mesure de l'action. Quitte les lieux	
7h07	Local séchage	Flora ramène les 2 piles dans le local séchage. Après hésitation, décide de les mettre au fond à gauche. Difficultés pour manier le TP et prendre les 2 piles de cagettes la C2. Refuse l'aide d'autres élèves qui rentrent dans le local.	
7h13	Couloir (balance)	Flora amène les 2 piles près de la balance. Mais ne parvient pas à monter le TP suffisamment haut. Morgan fait remarquer qu'un des supports à des pieds plus long. Il propose de trouver un support avec des pieds plus petits et transférer les cagettes dessus. Il va chercher un support.	
7h18		Flora et Morgan transfèrent les cagettes sur le nouveau support.	
		Morgan manipule le TP pour reprendre les 2 piles et les poser sur la balance. Flora tente de lire le poids. Mais la valeur est instable. Plusieurs hypothèses sont avancées et testées dans un échange entre Flora, Morgan et Anna : ne pas toucher aux piles ; enlever le TP (Mon l'a dit lors de la pesée 1, …) ; tare non faite ? Mais la valeur affichée reste instable.	
7h20		Flora (à Anna) : « tu n'as jamais fait (la pesée) non plus ? » Anna : « non. » Morgan compte le nb de cagettes (30). Flora reporte ce nb sur la fiche. Hésite sur le poids du support (Mon a marqué +2,5 sur la fiche pourquoi ?) Essaie à nouveau de lire la valeur du poids mais celle-ci reste instable (contrairement à la pesée précédente). Bref échange avec les 2 autres pour savoir comment interpréter cette valeur fluctuante. Mon (criant depuis la porte de l'atelier) : on va démouler. Anna rejoint l'atelier	
		Flora et Morgan poursuivent l'échange. Morgan propose de noter 227 (valeur qu'il juge moyenne) et de revoir ça avec Mon plus tard. Remarque que le fil est écrasé sous les roues de la balance. Manipule le TP et Flora dégage le fil. La valeur du poids devient stable : 292,45. Flora la note sur la fiche Anna (depuis la porte de l'atelier) appelle Flora pour le démoulage. Flora hésite sur le poids du support. Morgan : 14kg je crois	

7h24	Local séchage	Morgan ramène les 2 piles au local séchage 1. Flora va vérifier sur la 1ère fiche : 7x2 kg qu'elle reporte sur la fiche. Flora rejoint l'atelier pour l'opération de démoulage	

Liste des auteurs

Bohn Christopher, 2–17
Bouchet-Gimenez Thibaut, 18–36

Chabanne Jean-Charles, 37–62

Goardet Erwan, 109–127

Jarpa Marcela, 128–138

Koessler Nicolas, 63–83
Kolly Bérengère, 97–108

Lamy Cécile, 84–96
Le Paven Maël, 109–127

Manghi Dominique, 128–138
Mechri Imene, 97–108
Messina Virginie, 109–127
Montes Paula, 128–138
Morales Grace, 128–138

Nal Emmanuel, 139–152

Phetchanpheng Souvanxay, 153–174

Riondet Xavier, 175–199

Veillard Laurent, 200–224

Liste des sponsors

LISEC

Le LISEC (UR 2310) regroupe une soixantaine d'enseignants-chercheurs et près d'une centaine de doctorants en Sciences de l'Éducation et de la Formation, en Sciences de l'Information et de la Communication, et en Psychologie, en poste dans les différents établissements universitaires d'Alsace et de Lorraine que sont l'Université de Strasbourg, l'Université de Haute Alsace, et l'Université de Lorraine. Les recherches développées au LISEC s'attachent à élucider les conditions micro-sociales et macro-sociales susceptibles d'améliorer la qualité des apprentissages dans les différentes institutions de formation initiale et continue. Les objets centraux du LISEC situent clairement les recherches qui y sont conduites dans la compréhension des enjeux citoyens et éducatifs de la société de la connaissance et dans l'action susceptible de faire profiter au plus grand nombre de cette connaissance. Le LISEC est structuré en quatre grandes thématiques : Activité, travail, et identité professionnelle, Normes et valeurs, Apprentissages, pratiques d'enseignement et d'éducation, Technologies et communication.

CREAD

Le CREAD (EA3875) est une équipe multisites et sous double tutelle de l'Université Rennes 2 (R2) et de l'Université de Bretagne Occidentale (UBO), le CREAD fédère des chercheurs d'horizons divers au plan disciplinaire, travaillant sur des objets liés à la recherche en éducation, dans son sens le plus large, de l'institution scolaire aux pratiques effectives de l'enseignement en classe, de la formation de formateurs aux usages des technologies pour l'éducation aux différents âges de la vie, et des didactiques disciplinaires aux modalités d'apprentissage informel en éducation populaire. Au-delà de la diversité caractéristique de cette pluridiscipline, les membres du CREAD s'appliquent à organiser dans la durée un espace de travail fédérateur, réunissant une pluralité d'acteurs autour de problématiques scientifiques et formatives, mais aussi institutionnelles et politiques, dans une finalité commune d'émancipation des sujets apprenants, acteurs, citoyens.

INSPE de Lorraine

L'INSPÉ de Lorraine est une composante de formation de l'Université de Lorraine. Comme les 33 Instituts répartis sur le territoire français, il forme les futurs enseignants, personnels d'éducation et aussi toute personne se destinant à d'autres métiers de l'éducation et de la formation ou qui souhaite développer des compétences dans le domaine de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. L'INSPÉ de Lorraine contribue par ailleurs à la formation continue de tous ces personnels, et propose une offre de développement professionnel. Il participe à la formation des doctorants et des enseignants de l'Université de Lorraine. L'INSPÉ a aussi une mission de recherche disciplinaire et pédagogique. Il développe enfin des actions de coopération internationale en éducation.

Université de Lorraine
https://www.univ-lorraine.fr/

Ville de Nancy
https://www.nancy.fr/

Métropole du Grand Nancy
https://www.grandnancy.eu