

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 9

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

Atelier 3 : Liens entre la TACD et les sciences de la culture

Atelier 4 : Dispositifs de coopération

Atelier 5 : Des questions disciplinaires

Edition : Marie-José Gremmo, LISEC Lorraine

Table des matières

Estrategias de Atención Conjunta de un docente en situación de enseñanza-aprendizaje con educandos de uno a dos años, Barrera Machuca María Soledad [et al.]	2
Enseñar matemáticas en aulas de primaria a alumnos con y sin discapacidad. Análisis de un dispositivo a la luz de la teoría de la Acción Conjunta en Didáctica y de la metodología de la Ingeniería Cooperativa., Cobeñas Pilar [et al.]	13
Place de la valeur de générosité dans l'action conjointe, Go Henri Louis	31
Spécialité HGGSP et reconstruction de la forme scolaire d'éducation : enjeux et difficultés., Gomes Lucie	47
Penser les stratégies juvéniles d'apprentissage des musiques amplifiées en dehors du paradigme scolaire : entre construction des savoirs et " partage du sensible "., Grivet Bonzon Catherine	66
La liberté saisie par la TACD : une piste pour penser la reconstruction de la forme scolaire, Kolly Bérengère	93
Restaurer la place des enseignants dans les processus de production de connaissances scientifiques pour des bénéfices sur les plans professionnel et humain, mais également politique et scientifique, Lapostolle Guy	107
De l'intérêt des ingénieries didactiques coopératives : proposition de cadrage méthodologique, Le Bouil Antoine [et al.]	117
Pistes pour une recherche cooperative articulant TACD et approche sociotech-	

nique, Le Paven Maël [et al.]	131
Responsabilité et dévolution en TACD : apprendre dans un processus vertueux de formation de croyances valables, Louis Fabrice	144
Contribution des enseignements disciplinaires au socle commun : le rôle de juge en EPS, Musard Mathilde [et al.]	153
Évaluation des compétences en littératie et appétence des élèves lecteurs : une étude de cas, Nizet Isabelle [et al.]	167
Estudiantes en dificultad en matemática. La potencia de la noción de ayuda concebida como acto epistémico conjunto., Novembre Andrea [et al.]	186
Une ingénierie coopérative en tant que manière de vivre, Perraud Caroline	203
Enseignement des mathématiques "à distance" en première année d'Université. Une étude de la dialectique contrat-milieu, Polo Maria	215
La bienveillance en TACD le milieu sujet un nouveau concept pour l'action conjointe ?, Prot Frédérique Marie	228
Former un sujet lecteur Les enjeux affectifs et épistémiques d'un nouveau paradigme, Rayou Patrick [et al.]	243
Le choix d'une reconnaissance capacitaire, rencontre entre l'accompagnement à l'entrée dans le métier et les ingénieries didactiques coopératives, Schmitt-Richard Sophie	257
Des coopérations épistémiques pour densifier la TACD Un essai exploratoire de pense-bête, Sensevy Gérard	271
Liste des auteurs	283
Liste des sponsors	284

Estrategias de Atención Conjunta de un docente en situación de enseñanza-aprendizaje con educandos de uno a dos años.

María Soledad BARRERA

Escuela de Pedagogía
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Grace MORALES

Escuela de Pedagogía
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Resumen:

Esta ponencia trata del estudio de estrategias que implementa el docente para desarrollar el pensamiento infantil en la co-construcción de significados comunes en el aprendizaje de los atributos de los objetos, percibidos por sus sentidos. Se describen las estrategias basadas en la atención conjunta, durante dos sesiones de enseñanza-aprendizaje, con educandos de uno a dos años.

Para esto utilizaremos tres conceptos: contrato didáctico, medio didáctico y atención conjunta. En el primer ejemplo, se presenta una situación donde el docente espera que el aprendiz reconozca la imagen de la gallina en un cuento, a través de lo que percibe visualmente, siendo este el contrato didáctico, y la imagen de la gallina el medio didáctico.

En el segundo ejemplo, se presenta una situación donde el docente espera que el aprendiz sea capaz de percibir el sabor del huevo a través del sentido del gusto, siendo este el contrato didáctico y el huevo el medio didáctico.

En ambas situaciones se describieron las estrategias fundadas en la atención conjunta. Según Tomasello (2007), la atención conjunta apunta a la unión de nuevas conductas triádicas referidas a las interacciones con los objetos y las personas, la que da por resultado un triángulo referencial constituido por el niño, el adulto y el objeto o acontecimiento que tiene su atención.

Los dos ejemplos presentados corresponden a videos analizados como *filme de estudio* (Sensevy, 2011), bajo una escala microscópica, de segundos a minutos. Los datos fueron tratados con intrigas didácticas (Sensevy, 2011) y tiras didácticas (Morales, 2011), bajo una aproximación clínica-indiciaria en didáctica (Sensevy, 2011).

Obtuvimos como resultados principales que entre las estrategias del docente figuran verbalizaciones, gestos deícticos, modelaje de acciones, a partir de las cuales los educandos responden con las acciones que el educador espera que realice.

Palabras-claves: Atención Conjunta, Medio didáctico, Contrato didáctico.

Résumé:

Cet article s'agit de l'étude des stratégies d'une enseignante qui cherche à développer la pensée des enfants dans la co-construction de significations communes dans l'apprentissage des attributs des objets, perçus par leurs sens. Les stratégies fondées sur l'attention commune sont décrites, au cours de deux sessions d'enseignement-apprentissage, avec des élèves d'un à deux ans.

Pour cela, nous utiliserons trois outils: contrat didactique, milieu didactique et attention conjointe. Dans le premier exemple, l'enseignante attend que l'apprenti reconnaisse l'image d'une poule, en s'appuyant sur la perception visuelle, celui-ci étant le contrat didactique, et l'image de la poule le milieu didactique.

Dans le deuxième exemple, l'enseignante attend que l'apprenti soit capable de percevoir le goût de l'œuf, celui-ci étant le contrat didactique et l'œuf le milieu didactique.

Dans les deux situations, les stratégies sont fondées sur l'attention conjointe. L'attention conjointe se traduit par un triangle référentiel composé par l'enfant, l'adulte et l'objet ou l'événement qui retient leurs attention.

Les deux exemples ont été enregistrées et analysées sous forme de film d'étude (Sensevy, 2011), à l'échelle microscopique. Les données ont été traitées avec des intrigues didactiques (Sensevy, 2011) et des bandes didactiques (Morales, 2011), dans le cadre d'une approche clinique en didactique (Sensevy, 2011).

Nous avons obtenu comme résultats principaux une caractérisation des stratégies de l'enseignante, par exemple des verbalisations, des gestes déictiques, la modélisation des actions, à partir desquelles les enfants répondent par les actions que l'enseignant attend d'eux.

Mots clés : Attention conjointe, Contrat didactique, Milieu didactique

Introducción

En el Marco de la Buena Enseñanza (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019), documento nacional de Chile que orienta a los docentes y educadores a cómo realizar su reflexión y práctica pedagógica, se plantean distintos dominios para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Uno de estos dominios corresponde a “Enseñanza para el aprendizaje de todos los niños y las niñas”, que incluye el descriptor C.3.1, el cual plantea “Implementa un repertorio amplio de interacciones promotoras de habilidades socioemocionales, motrices y de pensamiento de acuerdo a las características de todos los niños y las niñas del grupo” (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019, p. 47). Estas interacciones deben incorporar los conocimientos previos de los educandos y también ser promotoras de habilidades de pensamiento, es decir, desarrollar el pensamiento infantil. Entonces, ¿cómo serían las estrategias que promueven habilidades de pensamiento en el infante?, ¿qué se entenderá por desarrollo de habilidades de pensamiento o desarrollo del pensamiento infantil?

El cuestionamiento que se presenta en este trabajo está relacionado con preguntas sobre cómo hacer pensar a los educandos, a través de estrategias implementadas por el educador, acotando nuestra investigación en educandos de 1 a 2 años. Pero, ¿cómo son las estrategias docentes

cuando se trata de educandos en edad pre lingüística/sensorio motora? Esta será una pregunta esencial en este trabajo de investigación.

El objetivo general que se pretende desarrollar en la presente investigación es: Describir cómo son las estrategias relacionadas con el contrato didáctico, el medio didáctico y la atención conjunta que implementan educadoras profesionales, en situaciones de enseñanza-aprendizaje planificadas, para fomentar el pensamiento en educandos de 1 a 2 años.

Marco teórico

Co-construir el pensamiento infantil, implica desarrollar conocimientos y habilidades en función de las características de los educandos según su rango etario. En este estudio, el rango etario es de 1 a 2 años y algunos de sus hitos son: decir sus primeras palabras, comenzar a caminar, tomar objetos con prensión pinza, indicar con el dedo y seguir instrucciones simples, entre otras. En relación al lenguaje, estos educandos se encuentran en la etapa pre lingüística, donde el niño se comunica por medio de movimientos, gestos y balbuceos, con la finalidad de atraer la atención y manifestar una necesidad o conducta. En esta etapa es fundamental relacionarse con el mundo a través de los sentidos y de la acción e interacción con objetos y personas.

Esta investigación cuenta con dos directrices: la primera es en cuanto al tipo de conocimiento o pensamiento (Kamii, 1985) que desarrollan los niños. El que tomaremos en cuenta es el conocimiento físico-lógico, el que implica establecer relaciones entre objetos y/o entre acciones y/o combinaciones de ellos. La segunda es que el educador diseña estrategias que consideran cómo desarrollar este tipo de conocimiento.

El educador es visto como un estratega (Sensevy, 2011), que diseña y anticipa el proceso formativo orientado a proponer estrategias basadas en la interacción y en la participación de los educandos. En esta interacción el educador va modificando sus estrategias de enseñanza, a partir de las necesidades e intereses de los educandos, transformándose en educador mediador (Vygotsky, 2000) quien puede favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de que el educando desarrolle sus propios esquemas mentales permitiéndole generar aprendizajes significativos. Vygotsky enfatizó la importancia de la interacción social como una herramienta para el desarrollo del pensamiento, dado que permite que las personas obtengan oportunidades de aprendizaje. Por tanto, el significado de cualquier forma de lenguaje (oral, escrito o simbólico) afectará la construcción de su propio conocimiento.

Relacionado con el desarrollo del pensamiento, Figueroa (2016) menciona que Vygotsky distinguió dos tipos de procesos mentales: el proceso inferior y el superior. Esta investigación se centra en el proceso superior, el cual se desarrolla a través de la interacción con otros. Desde la perspectiva de la cultura social, cuanta más interacción social tiene un educando, más fuerte es su capacidad para pensar y razonar.

Este estudio se inscribe en la Teoría de acción conjunta en didáctica (TACD), la cual estudia la práctica humana en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la que consta de la acción conjunta en la que educadores y educandos co-construyen conocimientos (Sensevy y Mercier,

2007). La acción conjunta es la construcción mutua del conocimiento, en la que los educadores colaboran con las acciones de aprendizaje de los educandos otorgando las condiciones necesarias para que aprendan.

Visto el educador como un estratega, esta teoría permite concebir las estrategias como lo que hace el educador para que el aprendiz haga algo que tiene que aprender (Sensevy y Mercier, 2007). En efecto, la acción didáctica es “lo que sucede cuando alguien enseña algo a alguien” (Sensevy y Mercier, 2007, p. 6). Las estrategias son entonces acciones que el educador pone en práctica con una intención de enseñar algo en particular.

En esta teoría, hay tres nociones fundamentales que nos permitirán estudiar con mayor precisión las estrategias docentes: atención conjunta, contrato didáctico y medio didáctico.

Atención Conjunta

Según Tomasello (2007) la atención conjunta apunta a la unión de nuevas conductas triádicas referidas a las interacciones con los objetos y las personas, la que da por resultado un triángulo referencial constituido por el niño, el adulto y el objeto o situación que tiene su atención. Por lo que, hace referencia a la habilidad que permite compartir la atención sobre un objeto o una situación, a través de las miradas y gestos deícticos de ambos, con el propósito de construir significados similares y compartidos, respecto a un mismo objeto.

En cuanto a los gestos deícticos, estos corresponden a gestos realizados con la mano o con los dedos, para señalar o apuntar personas, objetos o acciones. Cuando este es sobre una imagen, existen dos tipos: el gesto deíctico estático y el gesto deíctico dinámico (Manghi, D., Otarola, F., Godoy, G. & Aranda, I., 2019). El gesto deíctico estático, corresponde al uso de dedos para indicar elementos específicos, sobre una representación visual. El gesto deíctico dinámico, corresponde al uso de dedos para indicar una relación entre los objetos en una representación visual, a través del desplazamiento de estos, creando vectores entre ellos.

Contrato didáctico y Medio didáctico

El contrato didáctico es un concepto que Brousseau (citado en Ávila, 2001) define como un “conjunto de comportamientos (específicos) del maestro que son esperados por el alumno y al conjunto de comportamientos del alumno que son esperados por el maestro” (Brousseau, 1980, p.35). Este contrato define las relaciones entre los maestros y educandos en relación a las acciones didácticas que realizan ambas partes (Brousseau, 1994 citado en Ávila, 2001). Corresponde a un sistema de normas genéricas o específicas y que pueden ser perdurables o definidas en función de los progresos del saber. Sensevy & Mercier (2007) mencionan que este contrato está destinado a ser roto para generar un nuevo contrato, a partir de modificaciones en las acciones didácticas, bajo la responsabilidad del profesor, las que luego pasarán al alumno para ser asumidas, logrando o no este nuevo contrato. En este estudio, se entenderá como contrato didáctico qué es lo que espera el educador que sea capaz de hacer el educando.

En relación al medio didáctico, Brousseau (1986, p. 48-49 citado en Ávila, 2001) menciona que “el alumno aprende al adaptarse a un medio que es factor de contradicciones, de dificultades, de desequilibrios, un poco como lo hace la sociedad humana. Ese saber, fruto

de la adaptación del alumno al medio, se manifiesta por respuestas nuevas que son la prueba del aprendizaje”. Por lo tanto, el medio se define como “todo lo que influye sobre el alumno y todo sobre lo cual el alumno pueda influenciar”, cambiando su comportamiento en base a un conocimiento que ha generado cuando responde (adapta) a la dificultad. En este trabajo, el medio didáctico será relacionado con las representaciones. Las representaciones corresponden a los modelos de la realidad que los educandos construyen, es decir, al conocimiento que forman sobre el mundo.

Brousseau (2004, en Morales, 2014) considera tres objetos cuando habla de representación: objeto representado, objeto representante (representación) y la relación que liga a los dos objetos (llamado igualmente representación). Esta relación es la que contiene el significado que se está construyendo. Este autor asocia el trío representante, representación y representado, con el cual una persona puede comunicarse con otra.

Los objetos representantes serán llamados, en este trabajo, referentes concretos, los cuales se refieren al objeto real y/o a los atributos que son percibidos por los sentidos, como también a las acciones que se pueden realizar con ellos. Se distinguirá, entre los representantes, las representaciones orales y gráficas. Para efecto de este trabajo, entre las representaciones gráficas nos interesamos por las representaciones pictóricas (imágenes o dibujos semejantes a la realidad).

Metodología

La metodología de estudio se funda en el paradigma de acción conjunta, que puede enmarcarse en ciertos casos en metodologías cualitativas y en otros en metodologías cuantitativas, con el fin de lograr un análisis fiel de la acción docente, buscando comprender la lógica de la práctica de los agentes educativos. Entonces, utiliza el método de aproximación clínica de Foucault (1963) y del método indiciario de Ginzburg (1980). El método descrito por Foucault se refiere a la manera que los practicantes de medicina aprenden al pie de la cama del enfermo junto a su maestro. En el caso del estudio en didáctica, el investigador observa las situaciones de enseñanza-aprendizaje de cerca, levanta signos, y como si fueran síntomas, los pone en relación para comprender qué es lo que ocurre. Por otra parte, el método indiciario de Ginzburg se basa en la interpretación de indicios mínimos rescatados del evento de estudio. En didáctica, este método propone la reconstrucción de ese evento, buscando indicios y articulándolos entre sí para describir los hechos (acciones, palabras, gestos, etc.) y realizar un cuadro que haga revivir los fenómenos que se desean estudiar.

El grupo de estudio está compuesto por una educadora, dos asistentes de párvulos con 8 años de experiencia y pertenecientes a establecimientos estatales y un grupo de cinco educandos de 1 a 2 años, que se encuentran en el nivel Sala cuna Mayor.

Para llevar a cabo este proceso de investigación, se han diseñado dos estudios de casos (Yin 1984, citado en Cornet, C. & Jiménez, V., 2016).

Los datos recogidos fueron grabados en el marco del proyecto DI Iniciación PUCV 039.457/2017 (2017). Estos corresponden a grabaciones de secuencias de actividades planificadas, realizadas en los meses de junio y noviembre del 2017.

Los videos en esta investigación son considerados como “filmes de estudio” (Sensevy, 2011). El filme de estudio responde a la representación de la realidad donde se puede rescatar datos observables en los diálogos, gestos y acciones de los participantes, en este caso educadoras y educandos. Este método permite, a través de las grabaciones, captar el flujo de la acción y reunir información acerca de los datos que no se pueden analizar a simple vista, permitiendo reconstruir la historia y por ende, las estrategias utilizadas por las docentes.

A continuación, se describirán las herramientas metodológicas utilizadas para el tratamiento de los datos y así, identificar y comprender la información que se expone: intriga didáctica y tira didáctica.

La intriga didáctica (Sensevy, 2011) es una modalidad que narra la situación de aprendizaje con un poco más de detalle a través de un resumen cronológico. La intriga didáctica permite al lector introducirse en el contexto de la situación analizada. En esta investigación se presenta como una narración previa a la tira didáctica.

La tira didáctica (Morales, 2014), es una herramienta compuesta por imágenes y textos (extraídos del video observado), tipo viñetas, que permiten observar, focalizar y analizar aspectos importantes como diálogos, objetos o gestos.

En esta investigación se utiliza un análisis en dos niveles. El primer nivel de análisis llamado “lenguaje familiar de la acción” (Sensevy, 2011), es descriptivo. Tiene como función, estructurar y describir los episodios presentados, desde un lenguaje sencillo, resaltando los gestos, diálogos e interacciones entre el profesor y los estudiantes o aprendices. El segundo nivel de análisis, denominado “lenguaje de los modelos teóricos” (Sensevy, 2011), profundiza el análisis descriptivo del primer nivel, incorporando la interpretación de los datos a la luz de los conceptos de la teoría.

Discusión teórica y resultados

Ejemplo 1. A continuación, se presenta un extracto del estudio de caso 1 donde están involucrados un educando y una educadora de párvulos. La actividad estaba enfocada en trabajar el sentido de la vista y la audición, lo cual se realiza mediante la narración de un cuento “El paseo de Rosalía”. El cuento tiene como protagonista una gallina. En esta actividad la educadora espera que los educandos identifiquen a la gallina en las láminas del cuento y conozcan algunas de sus características.



Figura 1. Tira didáctica de la situación 1

a) Análisis sin lenguaje teórico:

En la viñeta 1, antes de comenzar con la narración, Gustavo se encuentra sentado en medio de la colchoneta de espaldas al cuento. La educadora se dirige a Gustavo con la intención de que mire el cuento, para posteriormente decirle “tienes que darte vuelta para poder mirar” (viñeta 2). Cuando Gustavo se da vuelta y la educadora comienza a narrar: “La gallina Rosalía salió a pasear...” (Viñeta 3). Gustavo indica con su mano donde aparece la gallina en la lámina del cuento, a lo que la educadora responde diciendo “sí” (viñeta 4).

b) Análisis con lenguaje teórico:

Para comprender la intención de la educadora (contrato didáctico) podemos interpretar de este episodio que la educadora espera que los educandos desarrollen la capacidad de relacionar una representación oral, la palabra “gallina”, con una representación pictórica (la imagen de una gallina).

Para lograr la intención, la educadora utiliza las siguientes estrategias:

1) Focaliza la atención del párvulo hacia las imágenes del cuento, específicamente, la gallina. Esta estrategia, de atención conjunta, la realiza a través de la expresión oral y el gesto indicativo, invitando a Gustavo a darse vuelta (“tienes que darte vuelta para poder mirar”).

2) Luego, la educadora comienza con la lectura y cuando menciona la palabra “gallina”, el educando se para e indica con su dedo la imagen de la gallina en el cuento. La educadora le dice “sí”. En este episodio, el educando inicia una acción de puesta en relación entre la palabra escuchada “gallina” y la imagen en el libro, utilizando un gesto deíctico (apunta con el dedo). La educadora aprovecha esta acción espontánea y utiliza una estrategia para validar la puesta en relación entre ambos objetos (la palabra gallina y la imagen de la gallina). La naturaleza de estos objetos es diferente, una representación pictórica (imagen de la gallina), y la otra es una representación oral (la palabra “gallina”).

La acción de Gustavo demuestra que existen trazos de un aprendizaje previo que se está consolidando, se interpreta que solo con escuchar la palabra “gallina”, Gustavo es capaz de indicar con su dedo la representación pictórica de la gallina. La acción de la educadora, al responder “sí”, valida la puesta en relación que realiza el educando de ambos objetos (la palabra y la imagen).

Este episodio evidencia indicios de que habría operado un contrato didáctico, donde hay un concepto que se está consolidando y que permite al educando ser capaz de poner en relación objetos de diferente naturaleza.

Ejemplo 2. A continuación, se presenta un extracto del estudio de caso 2 donde están involucrados cinco educandos, una educadora de párvulos y dos asistentes. La actividad es tras finalizar el cuento y estaba enfocada en trabajar el sentido del gusto, lo cual se realiza mediante la exploración de un huevo cocido, pelándolo y luego degustándolo. En esta actividad la educadora espera que los educandos sean capaces de comprender que deben pelar el huevo cocido para probarlo.

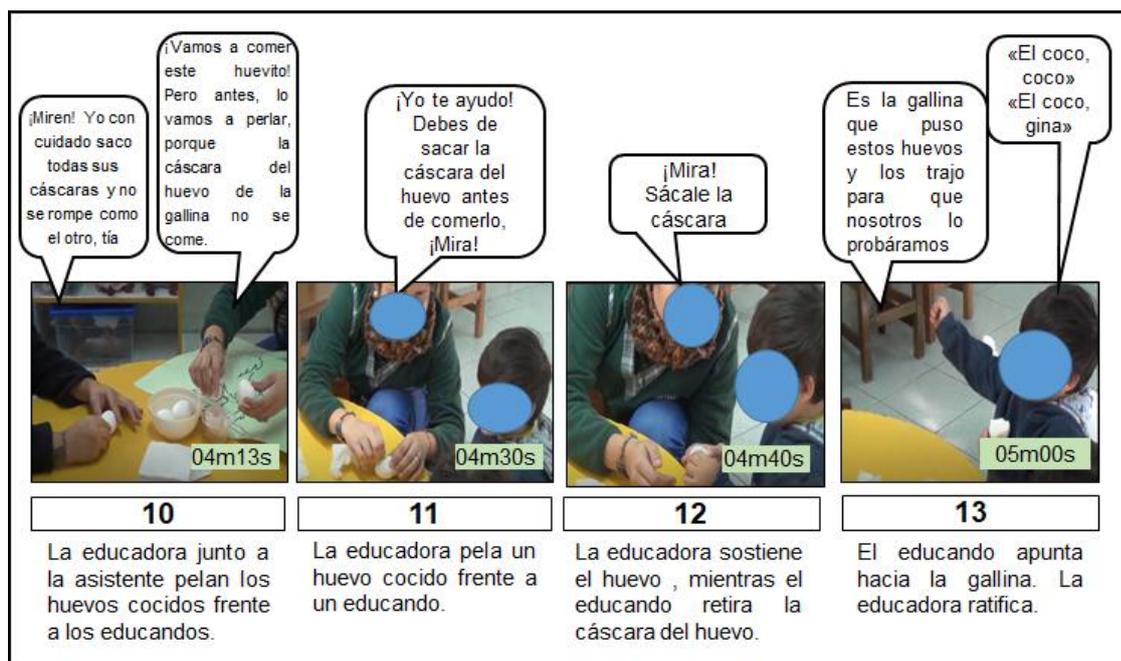


Figura 2. Tira didáctica de la situación 2

a) Análisis sin lenguaje teórico:

En la viñeta 10, la educadora saca un huevo cocido y lo comienza a pelar frente a todos los educandos mientras dice lo siguiente: “¡Vamos a comer este huevito! Pero antes, lo vamos a pelar, porque la cáscara del huevo de la gallina no se come”. Mientras tanto, una de las asistentes también comienza a pelar un huevo cocido y dice: “¡Miren! Yo con cuidado sacó todas sus cáscaras y no se rompe como el otro”. La educadora saca otro huevo y lo comienza a pelar frente a un educando y dice: “¡Yo te ayudo!, debes de sacar la cáscara del huevo antes de comerlo, ¡Mira!” (Viñeta 11). El educando se lleva el huevo semi pelado a la boca, la educadora se lo retira y menciona: “¡Mira!, sácale la cáscara”, mientras sostiene el huevo, el educando retira la cáscara (viñeta 12). Cuando el educando comienza a comer el huevo cocido, señala hacia la imagen de la gallina y dice lo siguiente: “El coco, coco”, “el coco, gina” mientras que la educadora dice lo siguiente: “Es la gallina que puso estos huevos y los traje para que nosotros lo probáramos” (viñeta 13).

b) Análisis con lenguaje teórico:

Podemos interpretar que la educadora espera que los educandos sean capaces de comprender que deben pelar el huevo cocido para probarlo (contrato didáctico).

Para lograr esta intención, la educadora utiliza la siguiente estrategia:

1) Focaliza la atención de los educandos con intervenciones verbales, que los invitan a observar cómo pelar un huevo cocido: “¡Miren!” (viñeta 10 y 12). Por otro lado, muestra el huevo realizando la acción de pelar frente a los educandos, para que miren y presten atención a lo que está haciendo (viñeta 10).

En el momento que la educadora acerca un huevo cocido a un educando, este último se lo mete directamente a la boca. Esto indica que el educando aún no tiene el conocimiento previo de que debe pelar el huevo antes de comerlo. Es por ello, que la educadora despliega

algunas estrategias con el fin de que el educando comprenda su intención de que es necesario pelar el huevo:

1) Primero, modela para mostrar la técnica de pelar un huevo. Esta acción lo complementa con el uso del lenguaje convencional: “Yo con cuidado sacó todas sus cáscaras y no se rompió como el otro” (viñetas 10,11 y 12). El resultado es que el educando comienza a pelar el huevo.

Después, el educando señala hacia la imagen de la gallina, diciendo: “El coco, coco”, “el coco, gina”. Se puede interpretar que el educando ha vinculado tanto la representación pictórica (dibujo) con la onomatopeya de la gallina “coco”, la etiqueta verbal “gina” (gallina), y el referente concreto (el huevo que está probando). La educadora válida lo que dice y hace el educando utilizando una estrategia en la que los vuelve a poner en relación.

Pone en relación tres objetos, la onomatopeya “coco”, la etiqueta verbal “gallina” y los huevos, los cuales tienen una naturaleza distinta: la onomatopeya es una representación oral, la palabra “gallina” es una representación oral, y el huevo que degusta el educando, y que es un referente concreto. La educadora establece la relación entre los tres objetos, después del comentario del educando, a través del lenguaje convencional, al decir: “La gallina que puso estos huevos y los trajo para que nosotros lo probáramos” (viñeta 13).

Conclusiones

A partir de los análisis de los dos episodios, se puede concluir la existencia de dos tipos de estrategias de la educadora:

- a) las estrategias de atención conjunta.
- b) las estrategias para poner en relación dos o más objetos.

Según los análisis, las estrategias de atención conjunta usadas por la educadora se caracterizan por:

- Mostrar el objeto, la expresión oral, la mirada, y el gesto deíctico predominantemente.

Por otro lado, se utiliza para:

- Introducir a los educandos en la experiencia.
- Re-focalizar la atención de los educandos que se distraen.
- Focalizar la atención durante la puesta en relación de dos o más objetos.

Además, se observa que se utilizan estrategias similares de atención conjunta, sin importar el medio didáctico (visual, kinésico, gustativo). Pero esto genera otras preguntas, tales como: ¿Habrán otras formas de focalizar la atención sobre medios didácticos sonoros y gustativos?

Es posible que para un medio didáctico sonoro, se pueda utilizar el gesto de poner la mano en la oreja si se estuviera escuchando algo o simplemente señalar la oreja, como diciendo “hay que usar el oído”. Por otra parte, en una experiencia en la que se emplee el gusto, se puede mostrar la acción de probar, de manera de captar la atención sobre el medio didáctico que el educador espera que el educando explore.

Se puede afirmar que gracias a los gestos deícticos y las miradas se puede promover la

focalización de la atención de los educandos, involucrándolos en la experiencia sensorial y en la puesta en relación de representantes (orales y pictóricas) y referentes concretos (objetos como un huevo, o acciones como pelar).

También se observa que los educandos son quienes inician acciones que focalizan la atención de los adultos y de sus pares sobre un objeto que les interesa mostrar.

En cuanto a los análisis sobre las estrategias de la educadora para poner en relación referentes concretos y/o representantes, se puede señalar que:

a) Pueden identificarse distintas categorías de referentes concretos, como por ejemplo: el objeto (huevo) y acciones como pelar un huevo cocido.

b) También pueden identificarse distintas categorías de representantes. Por ejemplo: pictóricas (imagen de la gallina en el cuento) y orales (etiqueta verbal “gallina”)

c) Las diferentes experiencias permitieron constatar la diversidad de medios didácticos sobre los cuales los educandos de 1 a 2 años trabajan percibiendo a través de sus sentidos. En este estudio se presentaron medios didácticos visuales, táctiles y relacionados con el gusto.

d) Las estrategias de la educadora se caracterizan por permitirle poner en relación dos o más objetos (sean referentes concretos o representaciones), como representaciones corporales, pictóricas y etiquetas e instrucciones verbales.

e) La educadora complementa su trabajo de puesta en relación de objetos utilizando otro tipo de estrategias como el modelaje. Esto se observó en el episodio en el que los educandos desarrollaron o aprendieron una habilidad o una técnica (pelar el huevo).

Referencias bibliográficas

- Ávila, A (2001). *El maestro y el contrato en la teoría Brousseauiana*. Educación Matemática, 13(3), 5-21. Recuperado de <http://www.revista-educacion-matematica.org.mx/descargas/Vol13/02Avila.pdf>
- Cornet, C., y Jiménez, V. (2016). *Los estudios de caso como enfoque metodológico*. Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades, 3(2). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5757749>.
- Ginzburg, C. (1980). *Signes, traces, pistes : Racines d'un paradigme de l'indice*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (1963). *Naissance de la clinique*. Paris : PUF.
- Figueroa, I. (2016). *Rol mediador de aprendizajes en Educación Parvularia: procesos de apropiación en el contexto de una propuesta formativa en experiencia de aprendizaje mediado*. Summa Psicológica UST 13(1), 33-44. doi: 0.18774/448x.2016.13.287.
- Kamiii, C., (1985). *El niño reinventa la aritmética. Implicaciones de la teoría de Piaget*. Madrid, España: Visor.
- Manghi H., D., Otárola C., F., Godoy E., G., & Aranda G., I. (2019). “Atrapar”, *representación de la experiencia en narraciones de niños con discapacidad intelectual*. Onomázein Revista de lingüística filología y traducción, 44, 37-62. Recuperado de <https://doi.org/10.7764/onomazein.44.03>

- Morales, G. (2014). *L'enseignement et l'apprentissage de la représentation à l'école maternelle: le cas du "jeu des trésors"*. (Tesis de Doctorado en Sciences de l'Éducation). Universidad de Bretaña Occidental, Francia. Recuperado de: <http://www.theses.fr/2014BRES0012>
- Sensevy, G. & Mercier, A. (2007). *Categorías para describir y comprender la acción didáctica*. Recuperado de <http://unige.ch/fapse/clidi/textos/acciondidactica-Sensevy-2007.pdf>.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe*. Bruxelles : De Boeck.
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2019). *Marco para la Buena Enseñanza*. Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2019/08/MBE_EP-Final.pdf.
- Tomasello, M. (2007). *Orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos Aires : Amorrortu.
- Vygotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Recuperado de: <https://saberepsi.files.wordpress.com/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>.

Enseñar matemáticas en aulas de primaria a alumnos con y sin discapacidad. Análisis de un dispositivo a la luz de la teoría de la Acción Conjunta en Didáctica y de la metodología de la Ingeniería Cooperativa.

Pilar COBEÑAS

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

Claudia BROITMAN

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

Resumen

Esta ponencia presenta un recorte de una investigación cuyo objeto fue estudiar condiciones de las clases de matemáticas que pudieran promover o inhibir la inclusión educativa de personas con discapacidad. Analizamos algunos fenómenos identificados en aulas de escuelas primarias a las que asisten niños con y sin discapacidad. Profundizamos en algunas tensiones en torno a considerar a los alumnos con discapacidad como sujetos autónomos intelectuales que disponen de conocimientos y producen ideas matemáticas. Ciertos conceptos de la Teoría de la Acción Conjunta en Didáctica y de la Teoría de las Situaciones Didácticas son usados como marco referencial y se constituyen en herramientas de análisis. Asimismo, se comparten un conjunto de reflexiones metodológicas a partir de la Ingeniería Cooperativa. Por último, presentamos algunas reflexiones en vistas al desarrollo de una educación más inclusiva.

Palabras-claves:

“Personas con discapacidad” “Educación Inclusiva” “Didáctica de la Matemática” “Contrato Didáctico” “Juego Didáctico”

Résumé

Cet article présente un extrait d'une recherche dont l'objectif était d'étudier les conditions des cours de mathématiques qui pourraient favoriser ou inhiber l'inclusion scolaire des personnes handicapées. Nous analysons certains phénomènes identifiés dans les classes d'école primaire fréquentées par des enfants handicapés et non handicapés. Nous approfondissons certaines tensions autour du fait de considérer les élèves handicapés comme des sujets intellectuels autonomes qui ont des connaissances et produisent des idées mathématiques. Certains concepts de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique et de la Théorie des Situations Didactiques servent de cadre de référence et ils deviennent des outils d'analyse. De même, un ensemble de réflexions méthodologiques est partagé à partir de Ingénierie coopérative. Enfin, nous présentons quelques réflexions concernant le développement d'une éducation plus inclusive.

Mots clés:

"Personnes handicapées" "Education inclusive" "Didactique des mathématiques" "Contrat didactique" "Jeu didactique"

I. El punto de partida: la inclusión escolar de personas con discapacidad

El cumplimiento del art. 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), que obliga al Estado argentino como firmante a asegurar el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad, requiere construir conocimiento didáctico que contribuya a efectivizar dicho derecho. Sin embargo, existe escasa producción sobre la enseñanza de las matemáticas a alumnos¹ con discapacidad integrados o incluidos en

¹ Las autoras adhieren a una perspectiva de género. No obstante, para evitar la redundancia con el uso reiterado del femenino y del masculino, así como cierta complejidad frente al uso de la e y la x para designar el colectivo integrado por personas de distintos géneros, en este trabajo se optó por el uso genérico del masculino en su

escuelas comunes en nuestro país. Referirnos a la cuestión de la inclusividad escolar significa pensar en una escuela para todos donde las dificultades no sean entendidas como imposibilidades del alumnado, sino como las barreras que pone la escuela para su aprendizaje (Ainscow, 2004). Así, una escuela inclusiva requiere considerar que todos sus estudiantes pueden aprender si se generan ciertas condiciones didácticas.

Para comprender la discapacidad nos situamos desde el Modelo Social, un paradigma que surge de la articulación del movimiento social de personas con discapacidad con los Estudios Sociales de la Discapacidad (Barton, 2009). Este enfoque considera que las causas de la discapacidad están predominantemente ubicadas en las barreras que la sociedad impone a ciertos grupos, impidiéndoles su plena participación. Desde esta perspectiva se problematiza el hegemónico Modelo Médico que considera que las personas con discapacidad son individuos con cuerpos deficitarios, dependientes y que requieren normalizarse como condición para ser incluidos en la sociedad (Oliver, 2008). Las cuestiones relacionadas con las concepciones de dependencia, autonomía y participación son muy caras a la Educación Inclusiva y están en el corazón del Modelo Social (Cobeñas, 2016). En este sentido, se considera como un efecto del capacitismo la concepción de las personas con discapacidad como dependientes y necesitadas de permanente ayuda (Romañach, 2012).

II. Decisiones conceptuales y metodológicas

En este escrito presentamos un recorte de una investigación realizada en la provincia de Buenos Aires, Argentina, que tuvo como objeto estudiar condiciones de gestión de las clases de matemáticas que promuevan la inclusión educativa de personas con discapacidad². Apelamos a los conceptos de Juego Didáctico y a algunos efectos de contrato didáctico tomando como marcos la Teoría de la Acción Conjunta en Didáctica (Sensevy y Mercier, 2007) y la Teoría de las Situaciones Didácticas (Brousseau, 1986). Asimismo, nos preguntamos en qué medida entender la acción didáctica como una relación conjunta permite tensionar el paradigma de la dependencia de las personas con discapacidad.

condición de término no marcado en la oposición masculino/femenino. Esta decisión ha sido tomada exclusivamente para facilitar la escritura, la lectura y la eventual traducción.

² Beca Posdoctoral Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) Argentina. Becaria Dra. Pilar Cobeñas. Directora Dra. Claudia A. Broitman. Período 2016-2018.

Para este estudio desarrollamos el trabajo de campo en dos escuelas primarias públicas comunes que presentan algunas condiciones que definieron su selección: cierta trayectoria de actualización didáctica a nivel institucional, la identificación de sí mismas y por parte de la comunidad como escuelas inclusivas y la preocupación por mejorar la propuesta pedagógica y didáctica para los estudiantes con discapacidad. Asimismo, las escuelas cuentan con equipos docentes que incluyen ciertos roles que no están a cargo de grupos y que funcionan como apoyo para la enseñanza dentro y fuera del aula. Estas características - además de la apertura a que las investigadoras desarrollen la indagación en ellas - fueron consideradas relevantes para generar condiciones didácticas para la inclusión de los alumnos con discapacidad.

Realizamos una investigación cualitativa de tipo exploratorio. Los métodos utilizados consistieron en observaciones de clase, entrevistas semiestructuradas no directivas, entrevistas con niños, análisis de materiales didácticos y de producciones infantiles. También se realizaron sesiones de trabajo conjunto con docentes y directivos para la planificación y el análisis a posteriori de las actividades propuestas a los alumnos.

En una primera fase realizamos observaciones naturalistas de clases de matemáticas durante cuatro meses entre una a tres veces por semana de aquellos cursos que tuvieran niñas o niños con discapacidad (en adelante Nc/D) entre su alumnado. Paralelamente realizamos entrevistas con docentes y directivos relevando sus percepciones sobre los conocimientos matemáticos disponibles por parte de los Nc/D y de sus relaciones con la matemática escolar.

A partir de algunos resultados de estas observaciones y de las entrevistas con docentes, organizamos una segunda fase de trabajo con los Nc/D para indagar algunos de sus conocimientos aritméticos y sus modos de vincularse con la actividad matemática propuesta. Luego, sostuvimos reuniones con el equipo docente para intercambiar puntos de vista sobre los conocimientos relevados y posibles formas de agrupamiento de los Nc/D para intensificar la enseñanza en momentos de trabajo fuera y dentro del aula.

A partir de estos encuentros, entre otras cuestiones, acordamos desarrollar algunas clases en pequeños grupos para que los Nc/D tuvieran mejores condiciones para interactuar con niños sin discapacidad (en adelante Ns/D). Si bien en sentido estricto no podríamos referirnos a esta fase como una Ingeniería Cooperativa - dado que no contemplamos todas sus características desde un primer momento- tomamos algunas de sus condiciones para este proceso de

construcción conjunta entre maestros e investigadores que comparten problemas situados en la práctica educativa (Sensevy, Forest, Quilio y Morales, 2013).

III. Primeros resultados

En las observaciones en uno de los grupos de segundo ciclo³ al que asistían un niño y una niña con discapacidad pudimos identificar que ambos usualmente eran retirados de las clases de matemática para trabajar con otra docente y en otra aula. Cuando permanecían en el aula común, realizaban otro tipo de tarea que la de sus compañeros e incluso sobre otros contenidos matemáticos; además sus actividades eran propuestas para la resolución individual, a diferencia de las desarrolladas por el resto de los alumnos de la clase.

Resulta relevante señalar que en ninguna de las más de 20 clases observadas de ese grupo registramos en el aula interacciones espontáneas entre Nc/D y Ns/D a propósito del conocimiento matemático. Tampoco relevamos interacciones matemáticas provocadas a partir de intervenciones de las docentes. Incluso no identificamos interacciones en torno a las actividades matemáticas entre ambos Nc/D. Es decir, que, durante varios meses y a pesar de las diferentes formas de organización de las clases, de los diferentes contenidos y docentes a cargo, la niña y el niño con discapacidad no tuvieron ningún tipo de intercambio con pares acerca del conocimiento matemático involucrado. Esta observación contrasta con la organización de la clase y las propuestas didácticas dirigidas al resto de los niños. En ellas las docentes presentaban problemas con un tiempo para resolver en forma individual o en pequeños grupos a partir de los cuales se promovían siempre intercambios, discusiones y debates con intervenciones en las que se sostenía la devolución y en otros casos se apuntaba a procesos colectivos de institucionalización (Brousseau, 1986). Otras diferencias consistían en que para el grupo de Ns/D se trabajaba con un mismo libro de texto cuyas actividades presentaban cierto nivel de complejidad y exigían involucramiento personal para su resolución, mientras que sendos Nc/D recibían fotocopias en blanco y negro, discontinuas, con ejercitación más clásica y que requerían una actividad más mecánica.

Asimismo, frente a nuestras preguntas sobre los conocimientos disponibles por parte de estos dos niños, registramos ciertas tensiones. Los docentes señalaron que no reconocían

³ En Argentina el segundo ciclo de la escuela primaria comprende 4to, 5to y 6to grados.

regularidades numéricas en cuadrículas con números ordenados hasta el 100, que trabajaban hasta el número 20 porque no reconocían números mayores, que no lograban resolver problemas usando operaciones ni el conteo y que por lo tanto no podían abordar con ellos los contenidos previstos para su grupo. Notamos que las respuestas acerca de qué conocimientos tenían disponibles estos dos alumnos se centraban exclusivamente sobre los contenidos que no tenían disponibles y en la comparación con los alumnos sin discapacidad, sin poder identificar o comunicar ningún recurso matemático ya construido.

Partiendo de ese diagnóstico de conocimientos matemáticos, agrupaban a los Nc/D con una docente que, en términos institucionales consideraban como maestra de apoyo, sin embargo, interpretamos que se trataba de “su maestra” dado que la enseñanza se organizaba de forma paralela a la del grupo. Otro fenómeno llamativo es que, aunque existían otros agrupamientos de apoyo dirigidos a un proceso de remediación para Ns/D menos avanzados, los Nc/D no eran invitados a sumarse a ninguno de esos pequeños grupos, sino que también su pequeño grupo era paralelo y exclusivo para Nc/D sin incluso justificación ligada a que ambos alumnos tuvieran conocimientos próximos sino en base a que ambos tenían diagnósticos médicos que los etiquetaban como “personas con discapacidad”.

IV. Construcción colaborativa de un dispositivo de intervención

A partir de espacios de intercambio con los docentes en los que presentamos los datos relevados hasta ese momento, sugerimos la posibilidad de conformación de algún espacio común de trabajo entre Nc/D y Ns/D. Los encuentros entre investigadoras y docentes implicaron la planificación conjunta de una modalidad organizativa tomando ciertos rasgos del enfoque metodológico de la Ingeniería Cooperativa (Sensevy y Bloor, 2019). En particular lo relativo a la homogeneidad en términos de paridad intelectual en el espacio de intercambio a pesar del reconocimiento de la heterogeneidad de formaciones, roles, conocimientos involucrados en los distintos actores tanto al interior del equipo de investigación, como en la escuela.

La intención de simetría estuvo atravesada por ciertas tensiones en tanto estaba todavía en construcción la posibilidad de un sentido y punto de vista compartido sobre los problemas de la enseñanza y acerca del significado de una verdadera inclusión en términos de actividad matemática.

Otro rasgo de la metodología colaborativa denominada Ingeniería Cooperativa fue la intención de la elaboración conjunta de una propuesta de intervención que permitiera generar cierto tipo de interacciones y producir conocimiento didáctico sobre las condiciones que las promovieran. Se acordó elaborar una propuesta de cuatro clases próximas entre sí en las que los aspectos tratados se retomaran y se diera continuidad al trabajo de los alumnos.

Una tensión propia de cierto estado incipiente del proceso cooperativo se vio reflejada en la dificultad para acordar la participación de estos dos niños en algunos de los agrupamientos ya constituidos para enseñarles a grupos reducidos de Ns/D, dado que en la escuela las prácticas instaladas no incluían este tipo de interacciones entre Nc/D y Ns/D. Interpretamos que producto de estas negociaciones se aceptó la inclusión de Ns/D del mismo ciclo de la escolaridad. Sin embargo, analizamos posteriormente que sus conocimientos disponibles eran considerados por sus docentes como más avanzados que los de los Nc/D.

Otra tensión – identificada a posteriori – se desarrolló en torno a la planificación de los contenidos a abordar y de las actividades a proponer. Si bien se intentó generar un espacio colaborativo entre investigadoras y docentes para definirlos y anticipar tipos de intervenciones didácticas, las docentes fueron quienes los determinaron. (Retomaremos estas reflexiones metodológicas en las conclusiones).

El contenido seleccionado fue la comparación de cantidades y números y se propuso su abordaje a través de un juego de cartas. La primera actividad fue el “juego de la guerra”⁴. El juego se inició en este pequeño grupo con cartas españolas y luego se incorporó un mazo con cartas realizadas por las docentes con números escritos hasta el 10.000. Las clases serían dictadas por dos docentes (Andrea y Juana) a cargo de este pequeño grupo conformado por cinco niños: Sofía y Tomás, Nc/D, y Ana, Laura y Ailén, Ns/D que asistían a clases de apoyo.

A continuación, analizaremos ciertos fenómenos didácticos a partir de un episodio de esas clases.

V. Presentación y análisis de un episodio

⁴ La Guerra es un juego de uso social en el que los jugadores deben comparar cartas para saber, en cada mano, cuál es mayor.

- [1] Andrea (A): Traje para jugar juntos (refiriéndose a que van a opinar todos sobre una jugada entre las maestras), después van a jugar solos, un juego que se llama la guerra [...] Estas son tus cartas, Juana, y estas son las mías [...] Cuando decimos “YA” damos vuelta la carta y la que tiene el número más grande, más alto, mayor se lleva las dos cartas [...]. El que se lleva todas las cartas gana porque siempre sacó el número más alto. ¿Están de acuerdo? (a Sofía, que asiente con la cabeza) Listo, preparados, ¡ya! (En la primera tirada Andrea (A) saca el 5 de basto y Juana (J) el 7 de copa). ¿Quién gana?
- [2] Laura: Juana.
- [3] A: ¿Por qué?
- [4] Laura: Porque tiene el número más grande.
- [5] A: ¿Quién gana? (dirigiéndose al resto de los niños).
- [6] Laura: Gana Juana porque tiene muchas copas.
- [7] A [A Sofía]: ¿Vos estás de acuerdo?
- [8] Sofía: (Asiente con la cabeza).
- [...]
- [9] (Iniciando la segunda tirada A. saca el 5 de oro y J. el 3 de oro).
- [10] (Ana señala como ganadora la carta del 3 de oro. Este error no se retoma y se continúa con el juego. En la tercera tirada A. saca el 9 de copa y J. el 7 de oro).
- [11] A (a Sofía): ¿Quién gana Sofía?
- [12] (Sofía señala al 9 de copa).
- [13] (En la siguiente tirada A. saca el 1 de espada y J. el 3 de copa).
- [14] A. (a Sofía): ¿Quién gana Sofía?
- [16] (Sofía señala el 3 de copa como ganador).
- [17] (Tomás señala el 1 de espada como ganador).
- [18] (En la siguiente tirada salen el 5 de espada y el 2 de espada).
- [19] A.: ¿Quién gana?
- [20] Ailén: El 5 de espada es el más grande.
- [21] A (saca el 10 de basto): Pero, ¿Qué pasa con este?
- [22] A. (a Tomás): ¿Este qué número es?
- [23] Sofía: Diez.
- [24] A.: ¿Cuál de esos tres es más grande (señalando las cartas en la mesa: 5, 2 o 10)?
- [25] Sofía: El diez.
- [...]
- [26] (Las docentes arman dos equipos que juegan entre sí: Sofía y Ailén por un lado y Tomás, Ana y Laura por otro).
- [27] (Primera tirada entre Sofía y Ailén: Sofía saca el 11 y Ailén el 12).
- [28] Ailén: El 11 es más grande.
- [29] J. (a Sofía): ¿Estás de acuerdo?
- [30] Sofía: Sí.
- [31] (Segunda mano entre Sofía y Ailén. Salen el 4 de copa y el 5 de espada).
- [32] J.: Sacá una así vemos cuál es más grande, ¿Qué número sacaste Sofía?
- [33] (Sofía observa).
- [34] A. (inmediatamente a Sofía): Contalos.
- [35] Sofía: [cuenta señalando con el dedo las espadas en la carta del 4 y dice]: El cuatro.
- [36] J.: Este es el cuatro, ¿Y este?
- [37] Sofía (señalando el 5) ¡Este ganó!

[38] J.: *Este ganó, muy bien, ¿Qué número es este?*

[39] Sofía: *El cinco.*

[40] J.: *Muy bien, ¿Cómo te das cuenta Sofía?*

[41] Sofía: *Tiene más espadas.*

[...]

(Simultáneamente, en el otro subgrupo juegan Tomás, Laura y Ana).

[42] A.: *¿Quién gana? (Sale el 11, el 10 y el 3).*

[43] Ana: *Gana el diez porque [...] Este tiene más.*

[44] A.: *Miren Laura y Ana (nombrando a todos los del subgrupo menos a Tomás). Pongo el diez y el once (los escribe en el pizarrón), ¿Quién es mayor?*

[45] Laura: *El once.*

[46] Ana: *El, el... (duda).*

[47] Laura: *El once.*

[48] A.: *El once (con tono afirmativo) ¿Por qué, que cambió? (dice mientras subraya el número de atrás de ambos números).*

[49] Laura: *Cambió el número de atrás.*

[50] A.: *¿Y? ¿Cuál es mayor?, ¿El cero o el uno?*

[51] Ana: *El uno.*

[52] A.: *Muy bien, gana el once. A ver, Tomás tiene el tres, a ver tira otro (a Tomás). ¡Mirá!, Tomás, ¡Mirá!, ¿Qué número ...?*

[53] Tomás: *El cinco.*

[54] A.: *Muy bien, ¿dónde hay más palitos? (refiriéndose a las cartas 3 y 5).*

[55] Tomás: *¡Ahí! (sin señalar).*

[56] A.: *¿Dónde?, ¿En el tres o en el cinco?*

[57] Tomás: *¡En el cinco!*

[58] A.: *¡Muy bien!*

El análisis del fragmento nos permite reconocer cierta distancia entre la intencionalidad explícita al momento de planificar la actividad y las efectivas intervenciones de las docentes. El medio didáctico previsto resultaba potente para promover interacciones entre pares y para constituirse en posible motor de avance de los conocimientos de los niños. Si bien, en la previsión de la actividad, la docente explicita que se trabajará sobre la comparación de cantidades a partir de números escritos, podemos identificar que durante la acción didáctica conjunta (Sensevy y Mercier, 2007) se produce un deslizamiento de este objetivo hacia otros y solamente dirigido a los estudiantes con discapacidad: se les pide que cuenten objetos (líneas 31 a 41) incluso frente a sus respuestas correctas (líneas 52 a 58). En el episodio vemos cómo se solicita a un Nc/D que de cuenta de la cantidad de objetos, aunque responda correctamente haciendo referencia al número escrito. Es posible analizar cómo en el fragmento presentado las Ns/D cometen errores y tienen dudas sobre comparaciones de cantidades de números pequeños,

sin embargo, las docentes no les piden justificaciones, ni desvían hacia el conteo (líneas 10; 27 a 28 y 41 a 49).

Hemos encontrado prácticas similares en un estudio sobre la enseñanza de la matemática en escuelas de educación especial (Broitman et al, 2018, 2021). Identificamos un proceso que hemos llamado desvíos de un contenido matemático previsto a otro no explicitado como intencional, en particular desde las sumas o la numeración hacia el conteo.

Una posible consecuencia del desvío en este episodio podemos identificarla en clases posteriores cuando una Nc/D responde que el 8 es más grande que el 10 comparando dos cartas españolas. Como se les ha exigido contar para comparar, ante la carta del 8 (que contiene 8 objetos), y la carta del 10 (que contiene un objeto) resulta lógica la respuesta errónea de la alumna. Así, su error se origina en el despliegue correcto de un método de resolución enseñado, por lo que podríamos considerarlo un error de origen didáctico.

Los Nc/D parecen “jugar a otro juego”, tanto en sentido literal (no juegan al juego de la Guerra en tanto deben justificar, explicar o responder preguntas que los desvían), ni en el sentido del “juego didáctico” (Sensevy y Mercier, 2007). Las reglas iniciales son iguales para todos, pero en la acción conjunta desarrollada se modifican las preguntas, la actividad, el contenido involucrado y las respuestas esperadas por los Nc/D.

VI. Algunas hipótesis explicativas

¿Qué anticipaciones realizaron las docentes acerca de cómo organizar la tarea previa a la clase? ¿Cuándo y bajo qué ideas fueron reorganizando el medio y transformándolo mediante variables didácticas e intervenciones para modificar la actividad cognitiva solo para los Nc/D?

Esbozaremos algunas explicaciones posibles de los fenómenos didácticos mencionados en el apartado anterior.

Una posible interpretación de las diferencias entre las intervenciones dirigidas a los Nc/D respecto de los Ns/D podría ser una cierta desconfianza hacia las posibilidades cognitivas de los primeros. Como si frente a las respuestas correctas de los Nc/D se sospechara que obedecieran a la adivinación y no reflejaran conocimientos genuinos y por eso se les exigiría mayor justificación o verificación. En el juego de cartas, comparar los números resulta una estrategia más eficiente que contar; sin embargo, a los Nc/D se les exigen los procedimientos más

“primitivos”. O bien quizás se piensa que esos conocimientos involucrados - como el conteo - precisan ser practicados por estos niños, a diferencia de lo que sucede con los otros.

Así, podemos identificar obstáculos en la tarea de la devolución por parte de las docentes, al no permitir que los Nc/D puedan disponer de una responsabilidad cognitiva sobre su propia tarea. Estos alumnos no podrían “jugar su propio juego” ni ser concebidos como sujetos autónomos y se les proponen actividades de “poco contenido de conocimiento” (en el sentido de Sensevy y Mercier, 2007, pg. 11).

Otra posible interpretación sería el supuesto de que tanto sus conocimientos, como sus procesos de aprendizaje fueran diferentes que los de los Ns/D. Por ejemplo, suponer que para los Nc/D es necesario pasar “de lo concreto a lo abstracto” (contar objetos dibujados para poder comparar cantidades). En este caso vemos que se reduce aún más la autonomía de la persona con discapacidad, apelando posiblemente a la idea de que, finalmente, a pesar de la intención inicial, “estos niños no van a poder” (en este caso comparar números escritos).

Desde otra perspectiva de análisis, podríamos interpretar diferencias en los supuestos de las docentes acerca de qué es estudiar matemáticas, según el destinatario. Charlot (2001) señala que existen al menos dos formas de responder esta pregunta en el ámbito escolar. Una implica concebir que la matemática está esperando ser descubierta, que está compuesta por nociones acabadas y que “la verdad matemática le es dada a aquél que sabe ver, a aquél que tiene suficiente poder de abstracción” (Charlot, 2001, pg.2). Existe además al menos otra posición que la problematiza y que parte de entender que estudiar matemáticas es hacerlas, que la matemática no se descubre, sino que se construye en ámbitos colectivos de producción de conocimiento (Charlot, 2001). Parecería que para los Nc/D fuera necesario “mostrarlas” dado que ellos no estarían en condiciones de “hacerlas” porque no tienen posibilidades de “abstracción”. Creemos que esta dualidad de perspectivas epistemológicas parece tener como efecto el despliegue de diferentes prácticas de enseñanza según se trate de niños con o sin discapacidad.

Una hipótesis que construimos es que todas esas interpretaciones se engloban en la concepción hegemónica sobre la discapacidad denominada Modelo Médico. De manera implícita creemos que este modelo actuaría modulando las intervenciones de las docentes ya que entiende a este grupo como el paradigma de la dependencia, concibe a los Nc/D como personas limitadas o imposibilitadas para el aprendizaje o incluso “ineducables”. Esta mirada es particularmente

denostativa para el caso de los aprendizajes matemáticos, paradigma social de la “inteligencia” y la abstracción.

VII. Efectos anticipados de contrato didáctico

Recuperamos la idea planteada en Ávila (2001) mediante la cual, la didáctica de la matemática, a través de conceptos como específicamente el de contrato didáctico permite entender y estudiar el fenómeno del fracaso escolar no como producto de características psicológicas o culturales de los alumnos sino como una consecuencia de ciertas formas de enseñanza.

Esta noción nos permite analizar, en este estudio, la posición de los niños en tanto alumnos, mirando específicamente cómo su condición de persona con discapacidad se entrelaza, construye y devalúa su identidad y posición como alumno. Volviendo a la hipótesis que construimos a partir de la observación de las clases, consideramos que los efectos del contrato didáctico cobran una característica específica: se producen de forma anticipada a la enseñanza suponiendo que los alumnos con discapacidad van a tener dificultades de aprendizaje y queriendo remediar esa situación aun sin que haya sucedido. Como ya hemos señalado, incluso cuando los alumnos con discapacidad hayan respondido correctamente, la baja expectativa invalida sus respuestas y sostiene intervenciones que producen afirmaciones por parte de los niños que resultan, desde nuestro punto de vista, apenas efectos del contrato didáctico. Analicemos este fenómeno con mayor profundidad.

Brousseau señala que “cuando una actividad de enseñanza fracasa, puede que el profesor intente justificarse y, para continuar su acción, tome como objetos de estudio sus propias explicaciones y sus medios heurísticos en lugar del conocimiento matemático” (Brousseau, 2007: 78). A este fenómeno lo denomina desvío meta didáctico. En estos extractos podemos identificar este tipo de desvío, ya que las docentes abandonan la tarea inicial para convertirla en un conjunto de pasos que se constituyen finalmente en objeto de enseñanza. En nuestros fragmentos podemos interpretar que este tipo de efecto se produce a partir del error en el caso de Ns/D. Sin embargo, no hemos observado que las docentes hayan encontrado que la enseñanza a los alumnos con discapacidad fracase y que producto de las dificultades que aparecen incurran en el desvío, sino que nuestra hipótesis sugiere que es la misma concepción de alumno con discapacidad la que

genera que las docentes supongan que la enseñanza va a fracasar *ex -ante* y que desplieguen las estrategias de desvío.

Asimismo, también podemos identificar el efecto Topaze, que ocurre cuando el docente negocia y modifica el contenido con tal de que el alumno responda correctamente, así se desarrolla un momento donde “al utilizar preguntas cada vez más fáciles, los conocimientos necesarios para producir las respuestas cambian también su significación. Cuando los conocimientos previstos desaparecen completamente tiene lugar el "efecto Topaze"” (Ávila, 2001, pg.8). Así, identificamos en estos fragmentos el efecto Topaze no como el producto de una situación real sino anticipatoria, basada en concepciones capacitistas de dichos alumnos. Es decir, que en torno a la enseñanza con alumnos con discapacidad encontramos un tipo de efecto de contrato didáctico específico *ex ante*. Siguiendo esta idea podemos interpretar que las docentes consideran que el problema de definir qué número es más grande a partir de la escritura resulta un desafío cognitivo alejado de las posibilidades de los alumnos con discapacidad, por lo cual reorganizan la tarea, pero, quizás, en ese acto le quitan todo desafío cognitivo y los alumnos respondan más al deseo del docente que a una pregunta propia generada por el medio.

Asimismo, desde la Teoría de la Acción Conjunta en Didáctica “si el jugador B divulga sus informaciones a propósito de la estrategia ganadora, A no podrá producir esta estrategia con su propio movimiento, y B no podrá adquirir la certeza de que A aprendió (Sensevy y Mercier, 2007, pg. 12). Además, “(...) si B (el profesor), dice directamente a A (el alumno), lo que desea obtener, si le libera informaciones sobre la naturaleza misma del saber, el juego pierde pertinencia” (Sensevy y Mercier, 2007, pgs. 13 y 14).

La mirada de Sensevy y Mercier (2007) del juego didáctico como cooperativo permite indagar acerca de cómo las acciones y posiciones del docente afectan las de los alumnos. Según Sensevy (2008, párrafo 20) “el juego didáctico es, pues, un juego paradójico, en el que, casi se podría decir, el profesor gana dando poder”. En el episodio recién analizado interpretamos que tanto el alumno como el docente “pierden el juego” cuando el docente renuncia a “dar poder”.

VIII. Reflexiones para futuros estudios e intervenciones hacia sistemas educativos más inclusivos

Para este estudio hemos seleccionado las que creíamos que eran las mejores condiciones institucionales - ligadas al trabajo docente, a la intención de inclusión y al enfoque de enseñanza de las matemáticas -. Sin embargo, a pesar de ello, de nuestra prolongada estancia en la escuela y de la intención de creación conjunta de un dispositivo explícito para promover interacciones entre Nc/D y Ns/D, identificamos fenómenos didácticos en donde se reproducen ciertas condiciones de la enseñanza de las matemáticas en las escuelas de educación especial: segregación y concepciones biologicistas del aprendizaje, características ya relevadas en otros de nuestros trabajos (Broitman *et al*, 2021).

Asimismo, hemos identificado en este estudio, - al igual que en otros realizados en escuelas comunes (Cobeñas *et al*, 2021)- enfoques didácticos diferenciados y microdecisiones *in situ* que transforman los escenarios de enseñanza previstos para los Nc/D en las aulas. Un efecto de estos fenómenos es el empobrecimiento de la enseñanza y la consecuente simplificación de las actividades de los alumnos a punto tal de aminorar casi toda exigencia matemática.

Elaboramos la hipótesis de que el aprendizaje en personas con discapacidad no es comprendido desde perspectivas constructivistas aún por docentes que sí sostienen esa perspectiva para alumnos sin discapacidad.

Si bien hemos apenas analizado aquí un muy breve y singular episodio, identificamos fenómenos similares en el resto de las clases, en esta y en otras aulas, en esta y en otras escuelas. La amplia extensión de este panorama, lejos de culpabilizar individualmente a los docentes involucrados, nos permite vislumbrar la necesidad de una profunda revisión epistemológica, psicológica, didáctica y social en el camino a una enseñanza de las matemáticas propia de una educación verdaderamente inclusiva.

La transformación de este paradigma de exclusión y segregación involucra un alto nivel de complejidad dado que implica la modificación de decisiones curriculares, el estudio riguroso de posibles formas de gestión de la clase y de intervenciones didácticas, la reorganización y redistribución de diferentes roles de enseñanza y apoyo, la revisión y ampliación de la formación docente desde las preguntas que plantea la educación inclusiva, entre otras cuestiones.

Considerando las características de los sistemas educativos actuales que incluyen circuitos diferenciados y segregados para algunos grupos de estudiantes específicos y que organizan y estandarizan la enseñanza a gran escala a partir de una estructura graduada que puede ser comprendida como una gramática escolar (Tyack y Cuban, 2001), sabemos que no

alcanza solamente con la buena voluntad de los actores involucrados y resulta insuficiente adherir a una declaración de principios. Sin dudas, los procesos necesarios que involucran transformaciones de política educativa en vistas a una educación - y por lo tanto a una cultura-inclusiva exigen cambios en la gramática escolar vigente. La educación inclusiva - que involucra también el reconocimiento de otras diversidades - pone de manifiesto que las exigencias y tensiones del tiempo didáctico, de la organización en grupos, aulas, edades requieren ser revisadas.

Sin embargo, creemos que ciertas decisiones institucionales a pequeña escala dirigidas a una verdadera inclusión de algunos estudiantes en proyectos cooperativos y en experiencias situadas abonan, sin duda, a una progresiva transformación tanto de la vida de la comunidad educativa involucrada, como a la sistematización y documentación de experiencias que iluminen posibles futuras transformaciones a gran escala.

El paradigma de la exclusión está tan arraigado y atraviesa tantas concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje, las matemáticas, el lugar de las personas con discapacidad en el mundo, su futuro estudiantil y laboral, que exige para su metamorfosis una profunda revisión epistemológica que desafía el individualismo, la meritocracia, la ilusión de homogeneidad, el modelo graduado y las concepciones capacitistas sobre el alumnado que aún circulan con mucha fuerza en el sistema educativo y en la sociedad en general.

En este marco, consideramos que un modo posible de abordar los procesos de transformación escolar es a través de ingenierías didácticas que involucren diferentes actores, en las que se ponga en juego el diseño cooperativo de propuestas de enseñanza y en las que se analicen conjuntamente las concepciones, intervenciones, modos de agrupamiento, organización del tiempo didáctico, promoción de interacciones cognitivas, entre otros aspectos.

La perspectiva ideológica y epistemológica de la Teoría de la Acción Conjunta en Didáctica y de la Ingeniería Cooperativa ofrecen una mirada especialmente potente para concebir dispositivos de progresiva transformación de las escuelas mediante el trabajo colectivo de estos procesos de transformación escolar. Creemos que la comprensión de los fenómenos didácticos ligados a procesos específicos de exclusión de Pc/D resulta ser una llave para prever una necesaria reestructuración de la gramática escolar - modificando formas de agrupamientos, tiempos y recorridos de estudio previstos - e ilumina posibles caminos de intervención a diferentes niveles. De modo que los principios de la Ingeniería Cooperativa resultan coincidentes

con el modo asumido por las autoras de pensar el desarrollo institucional. Consideramos que los procesos de inclusión que involucren también el trabajo matemático deben estar basados en la construcción *ad hoc* de equipos de trabajo situados, mediante un abordaje artesanal, desde una posición de simetría y complementariedad de saberes de los adultos involucrados y contextualizado a cada caso e institución.

Si bien las condiciones son complejas, asumimos una mirada dialéctica entre las transformaciones institucionales en escalas macro, meso y micro y en marcos temporales medios y largos. Nos preguntamos en qué medida avanzar hacia una transformación de las instituciones escolares desde el paradigma de la educación inclusiva exige una profunda revisión de la gramática escolar y en qué medida dichas transformaciones implicarían una reconfiguración de la forma escolar (Sensevy, 2019). Si consideramos la forma escolar como aquello que permanece estable más allá de las transformaciones institucionales (Vincent, Lahire y Thin, 1994), la demanda de los colectivos de Pc/D por entrar a la escuela común podría interpretarse como un éxito de la forma escolar en tanto algunos sectores de la sociedad civil - escolarizada según ese formato - exigen la ampliación del acceso a la escuela común para quienes han estado hasta ahora segregados o excluidos de ella. Sería casi un éxito de la forma escolar que ha construido unas formas de socialización escolarizadas cuyos mandatos estructuran la cultura actual. En cambio, desde otras perspectivas o definiciones de la forma escolar (Sensevy, 2019) - heredera de instituciones y formas de socialización y escolarización europeas del siglo XVI - podría interpretarse que el desarrollo a gran escala de una educación inclusiva implica su reconstrucción en vistas a sociedades más justas, más igualitarias y preocupadas por la equidad.

Si bien nuestros estudios son situados y por lo tanto, a pequeña escala, consideramos que permiten la construcción de cierto conocimiento didáctico que puede abonar al diseño e implementación de la necesaria transformación de políticas educativas de más alto impacto.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio? *Journal of Educational Change*, 5(4), 1-20.
- Ávila, A. (2001). “El maestro y el contrato en la teoría brousseauiana”, en *Educación Matemática*, vol. 13, N° 3: 5-21. México DF, Ed. Iberoamérica.
- Barton, L. (2009). “Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. Studies on disability and the quest for inclusivity: Some observations”. *Revista de educación*, 349, 137-152.

- Broitman, C.; Cobeñas, P.; Dibene, L.; Escobar, M.; Falco, L.; González, E.; Lemos, A. P.; Miranda, L.; Sancha, I.; Goñi, M.; Grimaldi, V. (2018) ¿Qué matemáticas escolares viven hoy en escuelas de educación especial? Ponencia presentada en las *VI Jornadas de Enseñanza de la Matemática, V Jornadas de Enseñanza de las Ciencias, I Jornadas de Historia de la Enseñanza de las Ciencias Naturales y la Matemática*. Bernal, Provincia de Buenos Aires. 19 al 22 de septiembre
- Broitman, C., Sancha, I., Dibene, L., Falco, L. y Lemos, A. (2021) La matemática escolar en la educación especial del nivel primario En: Cobeñas, P., Grimaldi, V., Broitman, C., Sancha, I., Escobar, M. (Coords). (2021) La enseñanza de las matemáticas a estudiantes con discapacidad. La Plata: EDULP ISBN: 978-987-8348-90-2
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7 (2), 33-112. (Traducción de la UNC)
- Brousseau, G. (2007): *Iniciación al estudio de la Teoría de las Situaciones Didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Charlot, (2001): “La epistemología implícita en las prácticas de enseñanza de las matemáticas”. Ficha mimeografiada de una conferencia pronunciada en Cannes.
- Cobeñas, P. (2016). *Jóvenes mujeres con discapacidad en escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires: problematizando los procesos de inclusión y exclusión educativa*. Tesis del Doctorado, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. En línea: <<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/52118>>
- Cobeñas, P., Grimaldi, V., Broitman, C., Sancha, I., Escobar, M. (Coords). (2021) La enseñanza de las matemáticas a estudiantes con discapacidad. La Plata: EDULP ISBN: 978-987-8348-90-2
- Fregona, D. y Orús Baguena, P. (2011): *La noción de medio en la teoría de las situaciones didácticas. Una herramienta para analizar decisiones en las clases de matemática*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Oliver, M. (2008) Políticas sociales y discapacidad. Algunas consideraciones teóricas. En: Barton, L. (Comp.) *Superar las barreras de la discapacidad: 18 años de “Disability and society”*. Madrid: Ed. Morata
- Romañach, J. (2012) Ética y derechos en la práctica diaria de la atención a la dependencia: autonomía moral vs autonomía física. En: Pie Balaguer, A. (coord.) *Deconstruyendo la Dependencia: propuestas para una vida independiente*. Barcelona: UOC
- Sensevy, G., & Mercier, A. (Éds.). (2007). *Agir ensemble : L’action didactique conjointe du professeur et des élèves*. PUR
- Sensevy, G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l’action conjointe en didactique. Une activité située?. *Recherche et formation*, (57), 39-50. Disponible en: <https://journals.openedition.org/rechercheformation/822>
- Sensevy, G., Forest, D., Quilio, S., & Morales, G. (2013). Cooperative engineering as a specific design-based research. *ZDM*, 45(7), 1031-1043.
- Sensevy, G. (2019). Forme scolaire et temps didactique. *Le Telemaque*, (1), 93-112.
- Sensevy & Bloor (2019) Cooperative Didactic Engineering. En: Lerman, S. (ed) *Encyclopedia of Mathematics Education*. Switzerland: Springer Nature Switzerland
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México D.F. Fondo de Cultura Económica.
- Vincent, G. Lahire, B. y Thin, D. (1994) Sur l’histoire et la théorie de la forme scolaire. En: Vincent, G. (dir.) *L’éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et*

socialisation dans les sociétés industrielles. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
[Traducción de Leandro Stagno UNLP, 2008]

Place de la valeur de générosité dans l'action conjointe

Henri Louis GO
Équipe Normes & Valeurs, LISEC UR 2310
Université de Lorraine

Résumé :

À propos de l'action du professeur, il s'agit de savoir s'il importe que le professeur fasse preuve de générosité. Cette interrogation qui relève de l'éthique de l'enseignement pourrait être reformulée comme suit : cette qualité appelée "générosité" est-elle en quelque façon *utile* au bon exercice du métier de professeur ? En présentant ainsi la question, je n'examine pas forcément la candidature de la générosité à devenir une *norme* pour le métier de professeur, mais au moins à être envisagée comme une éventuelle vertu du professeur qui peut être considérée comme une passion de l'égalité. Cela supposerait d'intégrer à la formation des maîtres une perspective assumée de *travail sur soi*.

Abstract :

Regarding the teacher's action, it is a question of whether it is important for the teacher to show generosity. This question, which relates to the ethics of teaching, could be reformulated as follows: is this quality called "generosity" in any way useful for the proper exercise of the profession of teacher? In presenting the question thus, I am not necessarily examining the candidacy of generosity to become a standard for the profession of teacher, but at least to be considered as a possible virtue of the teacher which can be considered as a passion for equality. This would imply integrating an assumed perspective of work on oneself into teacher training.

Mots clés :

Action conjointe, relation didactique, générosité

Key-words :

Joint action, didactic relationship, generosity

Introduction

En préambule à cette contribution, je précise que mon exposé porte sur un problème de valeur appliqué à l'enseignement, comme une dimension de la relation didactique – dont je rappellerai le caractère nécessairement dissymétrique – ayant à être assumée par le professeur. Je ne discute pas de la générosité en général, et je ne cherche pas à savoir s'il est utile, moral ou pertinent d'être généreux "dans la vie". Je délimite donc bien ma question à l'institution scolaire, et je pose cette question à *propos de l'action du professeur* : il ne s'agit pas, ici, de savoir s'il importe de transmettre aux élèves une valeur de générosité en les éduquant à

devenir généreux, mais s'il importe que le professeur fasse, lui, preuve de générosité dans son action, en essayant de répondre à la question : *qu'est-ce que cela change, pour l'élève ?*

En présentant ainsi la question, je n'examine pas forcément la candidature de la générosité à devenir une *norme* pour le métier de professeur¹, mais au moins à être envisagée comme une éventuelle *vertu* professorale. Je me place dans une optique définie par Pouivet (2008) qui articule *vertus épistémiques* et *émotions cognitives*, dans la mesure, dit-il, où « l'éducation scolaire en particulier *est* l'élaboration de notre caractère épistémique »², du moins si elle s'efforce de l'être³. Et ces émotions ont

« une caractéristique phénoménale, un “ce que cela fait”, particulièrement manifeste quand le caractère physique de l'émotion est prononcé. Les vertus épistémiques, comme dispositions émotionnelles, comprennent cette dimension phénoménale, un “ressenti” » (*id.*).

C'est pourquoi, ajoute Pouivet, si ces émotions sont

« des modes de perception de valeurs épistémiques objectives, alors encourager leur acquisition constitue la finalité même de l'éducation scolaire. [... Or] ce sont les émotions du pédagogue qui forment celle de l'élève. Les réactions émotionnelles du premier définissent un *modèle* pour le second » (*id.*).

En ce sens, pour que l'élève puisse avoir confiance en son maître, ce dernier ne doit-il pas, dans l'exercice de son *métier*, donner suffisamment de sa personne ? Cette forme de générosité dans l'action n'est-elle pas une condition pour porter l'*intention d'enseigner* du professeur ? Dans cette hypothèse, la question des conditions de recrutement et de formation des professeurs devrait également être posée, et s'intégrer au projet théorique de reconstruction de la forme scolaire. Je propose d'y réfléchir en deux temps : j'examine d'abord comment caractériser le *métier* de professeur ; à partir de là, je discute de la place de la générosité dans l'éthique professorale.

Professeur est un métier

Un ministre de l'Éducation Nationale, Luc Ferry (2002-2004), avait laissé entendre devant l'Assemblée qu'être professeur ce n'était pas un métier, et que cela ne s'apprenait pas : suffit-il de posséder des savoirs pour parvenir à les enseigner ?

¹ Depuis les années 2000, en France, la définition institutionnelle de ce que requiert l'exercice du métier de professeur se dit toujours plus en termes de “compétences”, notamment dans une publication au Bulletin Officiel du 25 juillet 2013¹. Le jeune professeur stagiaire est en effet soumis à ce que le ministère appelle un « référentiel de compétences ». Si l'on peut difficilement échapper au caractère prescriptif d'un tel cadre réglementaire, on serait en droit de se demander ce qu'il en est de sa valeur déontologique.

² En ligne : <https://journals.openedition.org/educationdidactique/380#tocto2n3>

³ Pouivet oppose à l'acquisition de compétences, l'acquisition de vertus.

Avoir ou être ?

Les pratiques d'enseignement sont spécifiques à un métier. Qu'est-ce qu'un métier ? Observons un peu le vocabulaire. Dérivé de l'ancien français « *mestier* » (XI^e siècle) – hérité du latin populaire « *misterium* » et du latin classique « *ministerium* » –, ce terme de métier évoque d'abord le domaine des *besoins* pour l'être humain, et de là l'idée de *service* pour autrui, et enfin l'idée de *fonction*. Un métier est socialement l'exercice par une personne d'une *activité* dans un domaine professionnel, en vue d'une rémunération. Un métier désigne également un certain degré de maîtrise acquis par une personne du fait de sa *pratique* sur une durée suffisante de cette activité⁴. La théorisation de cette idée vient de l'antiquité où l'on concevait la technique par exemple, chez les Grecs, comme un ensemble de *savoirs-faire* acquis par expérience. Cette notion correspond également à un mot d'origine latine : *l'art*. On parle de "l'homme de l'art", celui qui *sait faire*, le spécialiste de quelque chose, la personne expérimentée en laquelle on peut avoir confiance. Tout métier implique donc une *technique*, une manière de faire, un *savoir faire* : on peut l'appeler un "savoir pratique". C'est d'ailleurs le sens du mot grec *tekhne*, et aussi celui de *poiesis* : le fait d'agir intelligemment pour réaliser quelque chose. On voit que la notion de métier implique une certaine stabilité. Ne dit-on pas de quelqu'un d'expérimenté : "il a du métier" ? Platon considérait d'ailleurs que chaque travailleur devait s'en tenir à son métier, et l'on peut penser que l'exercice d'un travail sur le temps long correspond à ce que l'on appelle *l'expérience*. Cette stabilité dans la manière d'agir étant une garantie d'efficacité et de résultat, on va confier une tâche à quelqu'un dont on sait qu'il l'effectuera correctement, parce que c'est son métier. C'est ce que la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD) appelle un *connaisseur pratique*. C'est cette stabilité offrant des garanties qui manifeste un certain "sens" du métier (on dit de quelqu'un : "il a le sens du métier"), certains usages propres au métier, et même à une éthique propre à tel ou tel métier. Chacune de ces activités peut être vue comme un "corps de métier", une "corporation", un "ordre professionnel" avec ses règles d'usages, ses normes, ses exigences propres selon lesquelles il s'agit d'*être* professionnel. Dès lors, chaque métier fournit également une identité à celui qui le pratique : "je suis maçon", "je suis métallurgiste", "je suis professeur".

⁴ Il fut un temps où chaque humain faisait lui-même *tout* ce dont il avait besoin. C'est ce qu'explique Rousseau dans son *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* (1755) : à l'état naturel (avant d'organiser une forme de vie sociale), chaque individu, nomade, savait faire tout ce dont il avait besoin pour survivre. Il n'y avait donc pas de spécialisation des activités. C'est avec la sédentarisation et la vie collective que la division du travail s'est opérée, et que des "métiers" sont apparus : l'éleveur, l'agriculteur, le charpentier, etc.

Il faut donc en venir à l'idée qu'un *métier, cela s'apprend*⁵. De ce verbe viennent les notions d'*apprenti*, et d'*apprentissage*. Un jeune qui veut faire un certain métier “entre en apprentissage” ; il devient forcément un “apprenti”, car l'on ne peut savoir avant d'avoir appris⁶. Les jeunes vont apprendre à savoir faire quelque chose en fréquentant ceux qui le font déjà et qui en ont l'expérience. Il est étonnant que l'on ait pu réduire cette notion d'apprenti à un état de sujétion, alors que l'on devrait souligner le caractère essentiel de cette relation culturelle. L'apprenti s'engage dans un *devenir-connaisseur* au sens où, pour Deleuze, le devenir⁷ est un processus de déterritorialisation qui dépasse l'apparence de la simple scission entre l'élève d'un côté et le maître de l'autre, et qui ne consiste pas simplement en une imitation du maître par l'élève car l'apprenti agit dans un milieu commun avec le maître.

Deux modèles

Dans la forme traditionnelle de la relation d'apprentissage, on dit que le métier s'apprend “sur le tas”. Cela n'implique pas d'institution particulière mais le simple fait d'étudier en côtoyant un “maître d'apprentissage”, celui qui a la maîtrise du métier et qui est légitime à “montrer comment on fait”. Les étapes d'apprentissage sont les suivantes : observer ; aider en faisant de petites choses et en servant de “manœuvre” ; prendre progressivement la responsabilité d'une partie du travail (d'abord les choses simples) ; s'exercer en imitant et essayer de faire soi-même sous le contrôle du maître. Cette tradition de formation à un métier par “apprentissage” sur le terrain peut également être nommée par “frayage” (Johsua, 1998) :

« je distingue finalement parmi les “savoirs techniques” ceux dont les *conditions d'étude sont disposées dans l'environnement* – et ceux, beaucoup moins nombreux à chaque étape historique, qui nécessitent pour ce faire des dispositifs intentionnels, séparés en général de l'environnement courant, et dont l'exemple est celui des Écoles. Je conviens de nommer ces cibles redevables d'institutions spécialisées des “savoirs hautement techniques” »⁸.

L'une des questions essentielles, concernant la pratique d'un métier, est celle de la *formation* à ce métier : comment apprend-on un métier, dans quelles conditions, pendant combien de temps, quand devient-on capable de l'exercer ? Cela implique de savoir à quel

⁵ Je me réfère à l'ouvrage CDpE (2020) : *Enseigner, ça s'apprend*.

⁶ D'où le jeu de langage ironique : “on voudrait être arrivé avant même d'être parti”. Ce qui revient à dire que la position socratique “je sais que je ne sais rien”, est la moins à la mode alors qu'elle est une condition nécessaire à tout apprentissage réel fondé sur un *désir d'apprendre*.

⁷ Voir notamment : Deleuze, G., Guattari, F. (1980). *Capitalisme et schizophrénie 2. Mille plateaux*. Minuit.

⁸ Johsua, S. (1998). Des « savoirs » et de leur étude : vers un cadre de réflexion pour l'approche didactique. *Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation*.

moment on commence à l'apprendre et quel statut l'on a comme apprenti. Deux modèles principaux d'apprentissage existent donc : *apprendre sur le terrain* ou *apprendre dans une institution*⁹. L'affectation d'une institution spécifique pour l'étude, nommée *école*, correspond au fait que progressivement, entre le XVIe et le XIXe siècles, et principalement dans les milieux de la bourgeoisie éclairée, l'on s'est mis à considérer le premier âge de la vie humaine appelé "enfance" comme une période intéressante au cours de laquelle il pouvait être utile d'*instruire*, c'est-à-dire d'enseigner de manière ordonnée certains savoirs. La socialisation de l'enfance s'est peu à peu modifiée : au lieu que les enfants apprennent "des choses" en les faisant auprès des adultes, on a rassemblé des enfants dans un lieu dévolu à l'*étude* d'un programme d'objets de savoirs. Les historiens ont appelé ce phénomène la *forme scolaire* de socialisation de l'enfance. La particularité de cette forme de socialisation est que les enfants ont été instruits par l'écriture, dans les livres :

« L'émergence de la forme scolaire, forme qui se caractérise par un ensemble cohérent de traits au premier rang desquels il faut citer 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 ou, autrement dit, ayant pour fin leur propre fin, est celle d'un nouveau mode de socialisation, le mode scolaire de socialisation. Celui-ci n'a cessé de s'étendre et de se généraliser pour devenir le mode de socialisation dominant de nos formations sociales. La prédominance de la forme scolaire, du mode scolaire de socialisation est visible d'abord dans l'essor de la scolarisation elle-même. Cet essor, manifeste dès le XIXe siècle, n'a cessé de s'amplifier au long de notre siècle et s'est particulièrement accéléré après la seconde guerre mondiale et dans les années soixante » (Guy Vincent, 1994, p. 38).

Pour apprendre quelque chose comme pour apprendre un métier, il faut donc que quelqu'un nous l'enseigne ; c'est celui qui *sait faire*, qu'il soit appelé le "maître", le "compagnon", ou le "professeur", même si cela ne préjuge pas de la manière dont il doit s'y prendre pour enseigner.

Profession professeur

Le corps professionnel de ceux qui ont été spécialisés pour enseigner dans les écoles a été appelé le corps des *enseignants* (du verbe latin *insignare* ou *ininsignire*, et du nom *signum*, le "signe"), ceux qui font connaître quelque chose, donc ceux qui transmettent des savoirs – métier de ceux qui travaillent dans une école. Tout en se rendant le plus connaisseur possible

⁹ Traditionnellement, les métiers simplement techniques correspondent au premier modèle, et les savoirs hautement techniques correspondent au second modèle. Hannah Arendt considère que la différence entre travaux manuels et travaux intellectuels relève d'une catégorie populaire, mais Marx a montré que cette différence, liée à la division du travail, caractérise en réalité toutes les sociétés structurées en classes sociales. Pour penser la réduction de cette dichotomie, ces deux modèles devraient évidemment être combinés dans une méthode coopérative autre que celle mise en place par le capitalisme sous la forme du travail aliéné dans le cadre des rapports de production et que Marx appelait le « despotisme d'usine ».

du savoir qu'il doit transmettre, le professeur doit dans un second mouvement en extraire l'essentiel à transmettre. En TACD, on décrit ces deux processus sous le nom de *savantisation* (le professeur se rend savant d'un certain savoir) et d'*essentialisation* (le professeur extrait l'essentiel de ce savoir). Si tout professeur est porteur d'une intention d'enseigner, le problème est qu'il ne suffit pas de "savoir" pour être en mesure d'enseigner. Se pose la question du *comment*. À partir du moment où l'on reconnaît nécessaire de former quelqu'un pour qu'il devienne un professeur, la question se pose d'elle-même : comment fait-on de quelqu'un un professeur ?

Professer est la profession par excellence, c'est étymologiquement ce que l'on fait publiquement, devant d'autres (en position publique, et pour un intérêt général), en s'adressant aux autres : du latin *fateor* « je déclare » (avec son préfixe *pro*), *profiteor* « je déclare publiquement » (donnant l'adverbe *professe* qui signifie « ouvertement », le nom féminin *professio* qui dénote une « déclaration publique officielle », et le nom masculin *professor* signifiant « celui qui cultive »). Ce que chacun peut constater, c'est qu'en début de formation, les jeunes professeurs éprouvent de façon particulièrement angoissante la position publique qu'ils doivent désormais assumer. C'est pourtant la règle : l'insertion dans un champ professionnel implique l'incorporation d'usages spécifiques, et notamment un certain "usage de soi". Faire usage de soi dans l'enseignement, c'est à la fois assumer pleinement de dire « je » en position publique tout en parlant *au nom d'autres* – présents dans l'action du professeur sous une forme épistémique –, et c'est la question cruciale du métier de professeur : comment constituer pour soi une légitimité à *parler publiquement au nom de tous*, mais aussi de parler *pour tous*, et *avec tous*¹⁰ ?

D'un point de vue déontologique, si le professeur doit faire preuve de "conscience professionnelle", c'est en manifestant la conscience qu'il a de la dignité de son activité exercée en vue d'un *bien commun*. Toute la difficulté est de cerner ce qui peut être considéré, pour orienter la didactique, comme *bien commun*. Qu'est-ce qui peut être jugé comme "bon en soi" dans la relation d'enseignement, susceptible et digne d'être recherché, qu'il est juste de vouloir ou de devoir assumer ? Si pour *être capable de*, le professeur doit *apprendre à*, une telle

¹⁰ C'est-à-dire, pour paraphraser Arendt (1972), d'assumer une présentation du monde. C'est cette responsabilité professorale qui est la raison d'être d'une irréductible dissymétrie dans l'action conjointe. L'éventuelle option, s'agissant d'assumer cette action, pour une approche du type « maître ignorant » (Rancière, 1987) ne lève pas cette dissymétrie puisqu'il faut bien que le maître, à sa place, contraigne la volonté de l'élève à chercher « dans sa route » (*ibid.*, p. 58). Je rappelle d'ailleurs que la "méthode" du maître ignorant ne constitue en aucun cas, aux dires mêmes de Rancière, une doctrine pédagogique. Pour nous, son intérêt pourrait être de pointer l'importance du *milieu didactique*, en plaçant par exemple le livre entre les intelligences (*ibid.*, p. 66) dont on postule l'égalité.

approche du professionnalisme ne dit rien sur d'éventuelles qualités "personnelles" du professeur. Une réflexion sur la façon dont un professeur doit tenter de se perfectionner ne mérite-t-elle pas d'être conduite ? N'avons-nous pas la responsabilité philosophique de nous questionner sur la signification d'un certain "travail sur soi" dans une perspective de professionnalisation ?

Question déontologique et vertuiste ?

Il est évident que les professeurs ont à agir dans un cadre commun qui délimite clairement un ensemble cohérent de devoirs professionnels, et aussi qui borne ces devoirs en indiquant *ce que l'on peut* et *ce que l'on ne peut* exiger d'un professeur, comme l'expliquait déjà Eirick Prairat dans son livre *De la déontologie enseignante* publié en 2005 et republié en 2009 aux Presses Universitaires de France. La déontologie énonce de façon formelle *ce qui est requis* pour l'exercice d'une profession.

Une éthique professorale ?

La question d'une éthique professionnelle pour l'enseignement, donc d'une éthique professorale, outre ce qui est d'évidence requis en termes de *devoirs*, peut présenter trois aspects :

i) d'abord, l'institution de l'École républicaine, dans notre société démocratique, est-elle en droit d'attendre de ses personnels le développement de certaines vertus ? Alasdair MacIntyre soulignait en 1981 (*After Virtue*) le caractère disparate des diverses convictions morales héritées dans notre société moderne, et comme le rappelle Eirick Prairat concernant ce « fait pluraliste » dans une société libérale, il paraît impossible d'imposer une conception substantielle commune de la vie bonne et de la bonne manière d'être ;

ii) cependant, cette réalité ne conduit pas à refuser l'examen de certaines vertus qui seraient strictement spécifiques à l'exercice du *métier* de professeur, et qui mériteraient d'être identifiées pour des biens qui disposeraient tout de même d'un certain degré d'objectivité : sur ce point encore, je rappelle la proposition prairatienne d'admettre ce qu'il nomme une "dose de vertuisme" dans l'approche déontologique du métier de professeur¹¹ ;

iii) enfin, nous ne pouvons éluder l'interrogation qui en découle : peut-on former un professionnel de l'enseignement à certaines vertus, et que signifierait en pratique de *former* un

¹¹ Dans *La morale du professeur* publié en 2013 aux Presses Universitaires de France, Prairat propose comme vertus professionnelles : *le tact, le sens de la justice, la sollicitude*.

professeur à devenir vertueux ? Sur ce point, Prairat suggère dans son dernier ouvrage paru en 2017 chez ESF, en développant l'exemple du *tact*, qu'il s'agit de l'apprendre auprès de ceux qui en font preuve, en les fréquentant, en les observant, et s'inspirant de leur manière de faire – que l'on peut nommer un « art pratique ».

Enseigner : donner de sa personne ?

Qu'en est-il de cette dimension d'art pratique du professeur ? Si le professionnalisme du professeur, pour reprendre une formule de Jacques Lacan, est de “savoir y faire”, il ne peut être le simple exécutant d'un programme. Il enseigne en quelque sorte *avec* la personne qu'il est, qui ne doit pas être, d'une part, un obstacle à son action mais qui, d'autre part, l'engage personnellement dans sa pratique. En termes d'éthique, on pourrait dire que, dans l'exercice de son métier, tout professeur est amené à *donner de soi-même*¹².

Or, la capacité à *donner* porte un nom dans l'ordre des vertus, c'est la *générosité*. La générosité peut-elle être une vertu utile, voire nécessaire, pour assumer le métier de professeur ? Allons directement à un certain paradoxe :

- la générosité est la vertu du don, et l'on peut imaginer qu'elle est en arrière-plan de l'énoncé ordinaire selon lequel un professeur devrait “*donner de sa personne*” – ce qui peut en effet être entendu comme le signe d'une générosité dans le métier, au bénéfice des élèves, reste à savoir ce qu'il s'agirait de donner lorsque l'on dit “donner de sa personne” ;

- mais dans le même temps, il est habituel de considérer qu'un professeur, de même qu'il n'a pas à “aimer” ses élèves, n'a pas à être particulièrement “généreux” envers eux dans l'exercice de sa mission – générosité qui resterait donc une qualité assez floue au plan professionnel (généreux en quoi, et pour quoi ?) –, un professeur ayant surtout à être pertinent et efficace.

Voyons maintenant si l'hypothèse selon laquelle la nécessité de donner de sa personne correspond à une vertu de générosité dans l'accomplissement du métier de professeur, peut être étudiée dans la perspective où la générosité serait vue, au sens cartésien, comme *un effet de l'estime que l'on se porte à soi-même*. Ajoutons que cette estime de soi serait *partageable* avec autrui, et en cela la générosité pourrait même être considérée comme une passion de l'égalité. En cela, s'appuyant sur la liberté de juger et sur la volonté de bien juger, nous la

¹² Dans une société où domine le fait pluraliste, le métier de professeur ne peut certes plus être considéré comme un métier vocationnel, engageant presque à un *don de soi* dans un quasi-sacerdoce républicain. Il y aurait aujourd'hui de l'abus dans une telle conception du fonctionnaire, mais sa contraire, le dilettantisme, n'est pas plus convaincante. On ne peut guère admettre qu'un professeur travaille “à l'économie” en ayant pour seul horizon la fin des classes et les vacances – je ne dis pas le salaire, tant il est faible en France, ce ne serait pas crédible.

compteries comme une vertu professorale.

Générosité spontanée ?

Peut-être faut-il d'abord tracer le portrait notionnel de cette générosité qui serait le nom du don de soi dans l'action. En premier lieu, nous savons tous que la générosité consiste à donner à autrui ce que l'on a et qu'il n'a pas. Car à quoi bon donner à autrui ce qu'il a déjà ? Et si l'on ne peut donner que ce que l'on a, nul n'est cependant tenu de donner ce qu'il a : s'il le fait c'est qu'il est généreux. En principe, il n'est du droit de personne de réclamer pour soi ce que quelqu'un d'autre possède : seul celui qui possède quelque chose peut décider de s'en départir au bénéfice d'autrui, et c'est la générosité du don.

Elle procède donc toujours d'une initiative personnelle. Si l'on exigeait de quelqu'un qu'il donne, et qu'il le fasse sous la contrainte ou même par un sentiment d'obligation dans un cadre déontologique, son acte ne pourrait être qualifié de généreux. Car même si l'on peut reconnaître que donner par sentiment d'obligation ou de culpabilité marque un choix de celui qui le fait, ce choix reste calculé, alors que la *générosité* du don n'existe que par sa spontanéité, c'est pourquoi Jankelevitch dit de la générosité qu'elle est « une vitalité » (Jankelevitch, 1986 t.2, p. 316), et une « spontanéité donatrice » (*ibid.*, p. 314). Car s'il *fallait* à tout prix être généreux, si ce n'était qu'un devoir s'imposant à nous, ce ne serait pas une vertu et nul ne pourrait être dit *généreux*. Rien donc ne peut justifier une *exigence normative* de générosité : la générosité est un acte libre, elle est « affirmative et tournée vers autrui », voire même, selon l'expression de Jankelevitch, « activiste et militante » (*ibid.*, p. 315), et je reviendrai sur cette appréciation.

Du point de vue des valeurs, on peut donc dire à ce stade, en parodiant le poète du XVIIe siècle Angelus Silésius (1624-1677), que “la générosité est sans pourquoi” :

« La rose est sans pourquoi ; elle fleurit parce qu'elle fleurit,
N'a souci d'elle-même, ne cherche pas si on la voit »¹³.

Celui qui donnerait pour attirer de la considération, en montrant bien qu'il le fait, le ferait donc de façon intéressée et ce ne serait pas “sans pourquoi” : il ne pourrait être dit généreux. La rose n'a pas à savoir pourquoi elle est rose, et la générosité n'a pas à se donner de raisons. Il n'y a aucun calcul dans la générosité qui ne vise aucune fin en retour. La rose est une rose, la générosité est tout entière contenue dans le don qu'elle fait – qui suffit à la définir.

¹³ Poésies spirituelles : *Le Pèlerin Chérubinique. Description sensible des quatre choses dernières.*

On n'est jamais généreux “pour”, la générosité est sans prédicat.

Sous cet aspect de prodigalité, Jankelevitch souligne l'analogie que l'on peut faire avec la nature surabondante : car de même que la nature est *autoproduite*, comme le dit la science contemporaine, elle est sans intention ou, comme disait Kant, c'est une *finalité sans fin*. En ce sens-là, donner à l'aveuglette lorsque l'on possède beaucoup, c'est ce que Jankelevitch appelle une « générosité empirique », et même une « générosité de désordre » (Jankelevitch, 1986 t.2, p. 317) : sans méthode ni rationalité particulière. En effet, comme la nature, la générosité empirique n'est pas sélective (*ibid.*, p. 318).

Un tel manque de rationalité conduit à certaines interrogations : peut-on être généreux au hasard, dans certains cas et pas dans d'autres ? Comment justifier l'exclusion de certaines circonstances, comment justifier que l'on soumette à condition le fait de donner ? Peut-on être généreux avec certaines personnes et pas avec d'autres ? Donner à ceux que l'on aime, est-ce encore être généreux, le don n'est-il pas tout simplement le signe de l'amour, et non de la générosité ? Ce serait alors plutôt l'inverse : donner à qui l'on aime n'est pas être généreux, alors que donner sans avoir à aimer pourrait être la preuve de la générosité : « la générosité peut ne pas être aimante » (*ibid.*, p. 314).

S'il n'y a aucun intérêt à être généreux, est-ce une raison suffisante pour ne pas l'être ? Au contraire, car la générosité n'est pas utile à celui qui la pratique, sans quoi elle ne mériterait pas ce nom. Mais la générosité sert-elle à quelque chose, et peut-on cerner sa raison d'être ?

Un paradoxe de la générosité

Jankelevitch attire notre attention sur une forme de la générosité qu'il considère *paradoxe*. Il la nomme « surnaturelle », en expliquant qu'elle s'enrichit paradoxalement « dans l'acte même de renoncer » (*ibid.*, p. 318). Cela s'explique par le caractère de *gratuité* de la générosité. L'acte gratuit est certes dissymétrique, puisqu'il n'attend rien en retour, mais ce faisant il peut susciter de la *gratitude* chez celui qui reçoit : gratuité et gratitude sont les deux réalités complémentaires de la générosité surnaturelle (*ibid.*, pp. 320-321). En tant qu'il est “gratuit” le don généreux ne consiste pas essentiellement dans ce qui appartiendrait au donateur – en prélevant « de l'avoir sur cet être » –, mais plutôt dans ce qu'il *est* : ce qui est donné, dit Jankelevitch, « ce n'est pas le *mien*, mais le *moi* [...et] c'est cela qui est incompréhensible » (*ibid.*, p. 321). Comte-Sponville considère que cet étonnant phénomène est « indissociable d'une forme de liberté ou de maîtrise de soi » (Comte-Sponville, 1995, p. 139).

On peut en déduire que le vrai don n'est pas de ce que l'on a mais de ce que l'on est, et en ce sens paradoxal, dit Jankelevitch, *on ne peut donner que ce que l'on n'a pas*, puisque l'on ne possède pas ce que l'on est : « je n'ai pas ce que je suis. On se crée soi-même en se donnant et pour se donner » (Jankelevitch, 1986 t.2, p. 323), car le soi-même n'est pas quelque chose, mais la surnature du don généreux fait que ce que l'on *est* devient *un je-ne-sais-quoi que l'on a* (*id.*), car on « se rend ainsi capable de faire à autrui le don de son ipséité, qui est de toutes les possessions la plus impossible » (*id.*), et en cela ne doit-on considérer la générosité comme la vertu première, une « vertu royale » (*ibid.*, p. 327) ?

La générosité vraie métémpirique est orientée vers l'autre « pour l'aller chercher là où il est, pour se porter à sa rencontre » (*ibid.*, p. 315), et cette « générosité suprême va tout entière au devant de l'autre » (*ibid.*, p. 323). C'est en effet un acte de liberté et de volonté car, écrit Descartes (1953) à l'article 81 des *Passions de l'âme* « sitôt qu'on s'est joint de volonté à quelque objet, de quelque nature qu'il soit, on a pour lui de la bienveillance, c'est-à-dire on joint aussi à lui de volonté les choses qu'on croit *lui* être convenables ». C'est cette manière d'agir qui constitue le rapport moral de l'homme à soi-même et à autrui, en ce qu'il oriente sa volonté de la meilleure façon possible. La générosité n'est alors pas une vertu que l'on pourrait apprendre seulement en s'exerçant pour en acquérir l'habitude, ce n'est pas une vertu que l'on possède mais une « création continuée de la conscience » (Jankelevitch, 1986 t.1, p. 49), et donc « quelque chose que chacun fait, que chacun veut, que chacun est » (*id.*).

Ainsi, le don de soi est le *sérieux* de la morale, et ce que le « donneur-donné » est susceptible de recevoir en contre-partie c'est une gratitude dans la solidarité morale entre *gratuité* de l'acte de celui qui donne, et *gratitude* de celui qui reçoit. Cette sorte de symétrie gratuité / gratitude évoque forcément la relation pédagogique, comme le remarque Jankelevitch, celle du maître et du disciple où le maître semble donner sans recevoir, et le disciple semble recevoir sans donner (*id.*).

Une vraie générosité ?

Dans l'article 153 des *Passions de l'âme*, Descartes décrit donc la générosité comme la volonté de toujours entreprendre et exécuter les actions que l'on jugera être les « meilleures ».

En effet, au début de la troisième partie de ce petit traité de morale, Descartes définit la générosité comme le meilleur usage effectif que l'on puisse faire de sa volonté de « bien faire ». Éprouver de l'estime pour quelque chose, c'est ce qui stimule notre volonté à bien agir. Notre liberté de juger nous éclaire sur ce qu'il y a de mieux à faire, et c'est notre volonté qui

nous permet d'exécuter cela avec énergie et sans faillir. Or, le propre du jugement est qu'il ne dépend pas de la nature ou d'un quelconque déterminisme : il est l'effet de notre libre-arbitre, et permet d'augmenter notre liberté, c'est-à-dire de nous orienter vers ce que nous estimons être le mieux. Mais par la réalité du libre-arbitre, Descartes souligne que tout en voyant le meilleur nous pouvons tout de même faire le pire. La véritable méthode de la vertu est de s'appliquer à bien juger, certes en *s'habituant* à bien juger, mais c'est seulement la résolution et l'action de *faire* le mieux qu'il nomme alors générosité.

La générosité va ainsi de pair avec une certaine estime de soi, avec la confiance que l'on a dans sa capacité à bien juger *et* à bien faire. Cette estime de soi se double d'une estime pour autrui, car dans une optique cartésienne l'on ne peut supposer les autres hommes privés d'une capacité de juger et d'une capacité à vouloir dont on disposerait soi-même. C'est alors l'estime réciproque que se portent les hommes entre eux qui les fait entrer dans la vie éthique fondée sur la reconnaissance mutuelle à se savoir capables d'exercer son propre jugement en vue d'un mieux. L'existence réelle et concrète est constituée de ces liens que tissent directement les hommes entre eux – constituée de cette *philia* – en se déterminant à agir selon les raisons qui leur semblent les meilleures. Agir toujours selon son propre jugement, c'est cela *suivre la vertu*, dit Descartes, car c'est la liberté qui fait la valeur de notre jugement. Mais comme nous l'avons souligné, la générosité consiste à *faire* toutes les choses que l'on juge être les meilleures, c'est la volonté de distinguer le bien du mal et de *résister* à tout ce qui empêcherait de suivre la voie qui semble la meilleure, et de ne rien entreprendre dont on ne se sente capable – ce qui est aussi un signe de l'estime raisonnable que l'on se porte à soi-même¹⁴. La morale ne peut donc être que provisoire, dans la mesure où elle est ordonnée *en pratique* au jugement individuel. Cette éthique ne fait pas le catalogue des objets définitifs du bien, et n'énonce pas de doctrine moraliste dont seraient dépositaires des professeurs de vertu. Au contraire, l'égalité radicale des individus, de même qu'elle apparaît au plan métaphysique par l'affirmation que chacun est « une chose qui pense », cette égalité découle de l'exigence de faire le meilleur usage possible de sa liberté de juger, en s'émancipant du pulsionnel qui nous rend dépendants d'objets aléatoires ou illusoire, dans l'ordre de l'imaginaire.

Cette éthique vise à chercher en chacun de nous le pouvoir effectif de rendre meilleurs les rapports entre les hommes : la générosité est ce qui permet la recherche d'un accord entre

¹⁴ Robert Guédiguian se définit comme un « cinéaste de quartier » ayant passé sa vie à filmer la vie ouvrière à l'Estaque. Revenir régulièrement sur les mêmes lieux au fil des décennies pour filmer « les pauvres gens », c'est ce qu'il appelle une nécessaire *fidélité à soi-même*.

tous les hommes. Le généreux est celui qui refuse de croire que quoi que ce soit puisse pertinemment distinguer certains hommes d'autres hommes : pour quelle raison un homme peut-il légitimement s'estimer ? Pour la seule raison qui fait que tous les hommes, sans aucune exception, le peuvent également. C'est de savoir que la nature de l'humain est d'être profondément égoïste, et c'est dans le même temps de "ne rien vouloir savoir" de cela. En résumé, la générosité est donc une méthode hyperbolique, celle de la décision d'exercer une confiance en soi caractérisée par la capacité de juger du meilleur et la capacité d'agir au mieux pour autrui – mais ici dans le cadre strictement professionnel de l'action du professeur.

Une piste conceptuelle en TACD ?

Professeur est, selon une formule de Mireille Cifali, un « métier de l'humain », cela signifie qu'un professeur n'agit pas *sur*, mais agit *avec* : son métier est fait de *transactions*¹⁵. Que ce soit dans son propre rapport aux savoirs et à la culture, ou dans son rapport à ses élèves, le professeur doit faire preuve d'un certain engagement, c'est pourquoi nous avons à nous préoccuper

« d'une politique du sujet, d'une conception de ce qui est nécessaire pour un sujet à son action professionnelle, à sa vie. Engagement, présence, *un peu de lui-même* »¹⁶ (Cifali, 2018, p. 10).

Cela signifie que la place occupée *en personne* par le professeur dans sa relation aux élèves ne peut être considérée comme allant de soi, elle ne peut être laissée dans l'implicite de la situation ou de l'ingénierie didactique, car ces dispositifs comme tels ne se suffisent pas pour que l'élève apprenne. Ainsi, lorsque nous enquêtons de manière ascendante sur les pratiques effectives des professeurs et que nous nous posons des questions d'ordre proxémique¹⁷, nous essayons plus spécifiquement encore de percevoir comment le professeur vit la situation, et quel est son *style*¹⁸, sachant que le "soi" du professeur constitue encore, pour lui, un milieu "avec lequel" il agit – et à propos duquel nous pouvons enquêter. Je propose donc de caractériser en termes de générosité la manière d'agir du professeur en tant qu'il est animé par l'intention d'enseigner, c'est-à-dire de *faire apprendre*. Pour cette raison, ce que j'appellerai l'*effectuation épistémique* – c'est-à-dire la réalité effective d'une rencontre des élèves avec la culture – dépend fortement de la densité de l'engagement effectif du professeur

¹⁵ Dans *Le sens du savoir* (2011), Sensevy emprunte ce concept à John Dewey.

¹⁶ Je souligne.

¹⁷ L'engagement intentionnel et corporel du professeur dans le rapport au milieu (*contrat-milieu*) qu'il entretient avec les élèves.

¹⁸ Voir : *À côté de Freinet, II* (p. 221 et sq. ; p. 476 et sq.).

dans son action, c'est-à-dire de sa vertu épistémique, de son *désir* de faire apprendre et de sa *puissance* à enseigner.

Par analogie avec la place de l'analyste dont Lacan dit qu'il doit *savoir y faire*, je dirai qu'il s'agit là d'une qualité nécessaire au professeur. Cette qualité joue sans doute un certain rôle, difficile à objectiver, dans le phénomène dit de *l'effet-maître*. Mais il nous manque en TACD des études empiriques et théoriques – et des catégories d'appréhension – sur la densité de la générosité dans l'action du professeur avec ses élèves, non seulement comme une vertu morale mais aussi comme vertu épistémique du professeur. Pour envisager le type d'enquête que nous pourrions mener, je propose en guise de contrefactuel quelques extraits de carnet de bord d'un professeur-stagiaire en philosophie au lycée¹⁹ portant sur la question de la relation didactique :

« Je [le stagiaire en formation] suis assis au fond de la classe qui comporte 39 élèves de terminale littéraire. Le professeur est installé à son bureau. Après avoir fait l'appel, il dicte le titre du cours : “La mort de Socrate” ; les élèves notent le titre sur leur cahier. Puis le professeur commence à dicter : “Nous pouvons nous faire une idée de la mort de Socrate en lisant le *Phédon* de Platon, mais pour comprendre les raisons de sa mort il faut lire *L'apologie de Socrate...*” Le professeur dicte lentement son cours d'une voix monocorde, sans quitter sa chaise. Les élèves sont silencieux, ils “grattent”. Au bout d'une vingtaine de minutes, une élève lève la main. Le professeur s'interrompt dans sa dictée et déclare : “je n'admets aucune question, vous êtes trop stupides, ne m'interrompez pas”. Il reprend sa dictée qui se poursuit jusqu'au bout de la deuxième heure ».

Dans cet exemple, que dire de la manière de faire du professeur et de sa relation aux élèves ? Sur la foi de ce carnet, nous pourrions hésiter entre deux lignes interprétatives :

Interprétation 1 : le professeur se caractérise par son intention d'enseigner, il ne veut pas faire perdre de temps aux élèves, il préfère consacrer le temps dont il dispose à leur livrer le contenu de cours, et il ne fait pas un cours “dialogué” car il juge que dicter son cours permettra aux élèves de disposer d'un texte de meilleure qualité ;

Interprétation 2 : le professeur refuse d'engager le dialogue avec ses élèves, il ne leur propose pas de document sur lequel travailler ensemble, il ne s'investit pas dans le souci épistémique qui lui permettrait de s'assurer que les élèves sont réellement en train d'apprendre de la philosophie en la pratiquant eux aussi.

Ces deux interprétations peuvent être appliquées à un autre cas, sur un deuxième extrait de carnet de bord du stagiaire qui concerne un stage effectué dans une autre classe avec

¹⁹ Je garde l'anonymat de cet extrait qui correspond à un cours donné en terminale un mois de septembre, et que l'on peut aborder comme un texte fictif pour les besoins de cette contribution.

un autre professeur :

« Les élèves de la classe de terminale scientifique entrent dans la salle et s'installent à distance du bureau du professeur, il semble qu'il y ait beaucoup d'absents. Le professeur, sur l'estrade, écrit à la craie le titre de la leçon au tableau noir : "La morale". La plupart des élèves sont agités et ne semblent pas s'intéresser au professeur, qui commence à écrire son cours au tableau en silence, en tournant le dos aux élèves. Lorsque le tableau est rempli, le professeur l'efface, puis il écrit la suite du cours... Seuls quelques élèves essaient de recopier le cours, pendant que les autres font leurs devoirs ».

Dans ses pérégrinations de stagiaire, notre professeur novice passe également une matinée dans la terminale technique d'un professeur de philosophie ayant fait le pari avec ses élèves qu'il pouvait hypnotiser une poule :

« À peine les élèves assis à leur table, le professeur s'adresse à eux en leur montrant une petite cage posée sur son bureau : "Les premiers psychanalystes utilisaient l'hypnose, et je vais vous prouver que l'hypnose existe, comme je vous l'ai promis au cours précédent". Le professeur sort une poule de la cage et pose doucement sur son bureau, elle ne bouge pas. Il se place de profil par rapport aux élèves, face à la poule, et fait des gestes en marmonnant quelque chose, pendant que la poule reste immobile. Puis il déclare : "Voilà, la poule est hypnotisée, elle va pouvoir suivre le cours avec nous". Les élèves manifestent leur amusement en acclamant le professeur ».

Ce professeur fait-il preuve de générosité en imaginant une situation cocasse par laquelle les élèves pourraient s'intéresser à son enseignement parce qu'ils seraient affectés par l'étrangeté de l'action du professeur ? Ou peut-on penser que cette scène loufoque n'a aucune chance de provoquer des émotions cognitives chez les élèves ?

Lors d'une autre visite ponctuelle dans une terminale littéraire, le stagiaire observe un professeur portant une longue barbe grise et un long manteau gris sur lequel une étoile jaune est cousue :

« Debout sur l'estrade, intempestif, le professeur s'adresse à sa quarantaine d'élèves en clamant : "J'ai regardé vos dissertations, elles sont toutes mauvaises. Et puisque vous n'appliquez pas la méthode que je vous ai expliquée, je ne vous les rends pas, c'est tout à refaire" ; et le professeur jette le paquet de copies dans la poubelle proche de l'estrade... ».

Les propos et l'action publique de ce professeur visent-ils à provoquer chez les élèves un désir de mieux faire, le professeur fait-il preuve d'engagement dans sa relation aux élèves pour orienter leur attention vers ce qui est en jeu dans l'apprentissage de la philosophie en terminale ? Ou bien fait-il preuve d'une certaine malveillance susceptible de décourager ces élèves ?

Lors d'un regroupement de formation avec un professeur expérimenté, le stagiaire écoute le collègue présenter ses conseils pour "asseoir son autorité" en début d'année et obtenir

que les élèves se consacrent à l'étude :

« Dès le premier cours, au moindre flottement d'inattention d'un élève, vous l'expulsez de la classe. Vous manifesterez ainsi votre puissante autorité qui va les rassurer, et vous obtiendrez d'eux qu'ils travaillent... ».

Ce précepte pédagogique place-t-il le professeur dans une disposition généreuse parce qu'il aurait le souci que les élèves travaillent et apprennent réellement, ou bien manifeste-t-il une inaptitude à se préoccuper de chacun dans sa singularité et une pratique faisant l'économie de construire la relation avec les élèves ?

Dans ces quelques exemples, les situations d'enseignement de la philosophie ne sont pas évoquées, c'est en quelque sorte leur *reste* qui est ici esquissé. Indépendamment de la structure didactique du cours lui-même, le type de relations aux élèves doit absolument être interrogé, et l'on voit facilement à quel point la modalité relationnelle du professeur avec ses élèves peut être parfois problématique. C'est pourquoi un travail de caractérisation de la générosité dans les pratiques professorales – qui serait une émanation de la *méta-virtu de bienveillance* (Prot, 2018, p. 392-393) – me paraît devoir être mené en TACD.

Références bibliographiques

- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. (Trad. P. Lévy). Gallimard. [éd. originale (1961-1968). *Between Past and Future*. New York City: Viking Press].
- Comte-Sponville, A. (1995). *Petit traité des grandes vertus*. PUF.
- Descartes, R. (1953). *Œuvres et Lettres*. Gallimard - Pléiade.
- Go, H.L., Riondet, X. (2020). *À côté de Freinet, I, II*. PUN-Édulor.
- Jankelevitch, V. (1986). *Les vertus et l'amour (t.1 et 2)*. Flammarion.
- Pouivet, R. (2008). Vertus épistémiques, émotions cognitives et éducation. *Éducation & Didactique*, 2-3, 123-139.
- 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, soutenue le 29/11/2018 à Nancy, Université de Lorraine.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Fayard.
- Vincent, G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. PUL.

Spécialité HGGSP et reconstruction de la forme scolaire d'éducation : enjeux et difficultés.

Lucie GOMES
CREN
Université de Nantes

Résumé :

L'HGGSP est une nouvelle spécialité au lycée regroupant l'histoire, la géographie, la géopolitique et les sciences politiques. Le regroupement de quatre disciplines, dont deux nouvelles pour les enseignants d'histoire-géographie, implique une reconstruction de la forme scolaire. Nous avons produit une étude exploratoire avec une classe de Terminale mettant en jeu le transfert de compétences historiennes à la géopolitique. Nous analysons ce corpus avec le cadre d'apprentissage par problématisation et avec la TACD afin d'identifier ce que chacun de ces cadres théoriques apportent à notre recherche. Nous parvenons à des résultats qui pourront être utilisés dans des recherches plus approfondies.

Abstract :

HGGSP is a new high school specialty combining history, geography, geopolitics and political science. The regrouping of four subjects, including two new ones for history and geography teachers, implies a reconstruction of the school form. We produced an exploratory study with a final year class involving the transfer of historian skills to geopolitics. We analyze this corpus with the problematization learning framework and with the TACD in order to identify what each of these theoretical frameworks bring to our research. We are getting results that can be used in further research.

Mots clés : histoire, géopolitique, documents, problématisation, compétence.

Key-words : history, geopolitics, documents, problematization, skills.

Le Congrès de la TACD se donne pour ambition d'interroger la reconstruction de la forme scolaire. Le concept de forme scolaire, développé par le sociologue Guy Vincent (1980) définit ce qu'est l'école, en tant qu'espace particulier, temps défini, objets de travail ou encore activités mises en place. En 2012, Guy Vincent répond dans un entretien à Bernard Courtebras et Yves Reuter (2012) sur les précisions qu'il peut apporter à son concept, et il est notamment interrogé sur le rapport entre forme scolaire et didactique :

« Si vous faites apprendre des résumés de manuels, des corrigés d'Annales, vous êtes dans la

forme scolaire. Si vous faites discuter des élèves pour chercher une explication rationnelle, vous êtes dans l'instruction publique. »

Il considère qu'il existe donc deux façons de comprendre son concept : l'une est transmissive, l'autre permet de mettre en jeu la rationalité des savoirs explicatifs, ce que nous rapprochons de l'enseignement par problématisation. Celui-ci se caractérise en classe d'histoire par des enquêtes historiennes (Le Marec, Doussot, Vézier, 2009 ; Doussot, 2011 et 2018, Gomes, 2019a, b et c.) sur des traces du passé avec les indices prélevés dans le document et les modèles explicatifs des élèves. L'objectif est que les élèves construisent de nouveaux modèles explicatifs sur le passé à partir des sources, ce que nous considérons comme le savoir historien.

Pour questionner une éventuelle reconstruction de la forme scolaire, nous nous sommes intéressés à une nouvelle spécialité qui vient d'être créée pour le nouveau baccalauréat 2021 : l'HGGSP pour Histoire-Géographie-Géopolitique-Sciences politiques. Cette spécialité est issue de quatre disciplines, devant chacune être prise en compte par le professeur avec ses élèves. Quand Reuter (2014) questionne les rapports entre didactiques et disciplines, il précise ce qui sous-tend l'existence de toute discipline : ses composantes structurelles, ses visées, ses fonctionnements institutionnels, ses relations aux espaces externes à l'école, ses variations diachroniques et synchroniques. Il explique l'importance des disciplines comme espaces vécus par les élèves, prenant comme exemple l'histoire et la géographie qui ne se superposent pas pour les élèves, contrairement aux sous-disciplines en français. La forme scolaire (au sens d'instruction publique pour Guy Vincent) est donc liée aux disciplines scolaires par les contenus. Les enseignants d'histoire et de géographie, qui se sont vu confier cette nouvelle matière, doivent donc faire un pas de côté avec leurs disciplines scolaires habituelles, ce qui offre alors la possibilité de reconstruire la forme scolaire.

En tant que chercheuse en didactique de l'histoire et enseignante en Terminale HGGSP, nous avons décidé de soumettre nos propres élèves à une expérimentation sur cette reconstruction de forme scolaire. **Nous souhaitons explorer les conditions de possibilités de transfert de la compétence historique d'étude de documents à l'étude des documents d'actualité**, qui relèvent davantage de la géopolitique. Cette étude exploratoire s'inscrit dans le cadre d'un projet ANR piloté par Sylvain Doussot sur les compétences critiques et l'enseignement de l'histoire (CCEH).

Notre cadre théorique étant celui de la problématisation et puisque nous sommes au colloque de la TACD, nous profitons de cette opportunité pour étudier conjointement avec ces deux cadres théoriques notre corpus afin d'interroger ce que leurs objets d'étude peuvent nous permettre d'analyser.

L'HGGSP : une nouvelle spécialité qui questionne la forme scolaire.

Le Baccalauréat 2021 instaure en France de nouvelles spécialités dans l'enseignement général : ce sont des matières choisies par les élèves à la fin de la classe de seconde. Celles-ci sont au nombre de trois en classe de première à raison de 4h par semaine chacune, et seules deux seront conservées en terminale, pour 6h par semaine chacune. Les spécialités peuvent être artistiques (danse, théâtre, musique...), linguistiques (anglais, espagnol, allemand...), scientifiques (physique-chimie, SVT, mathématique...), dans les sciences humaines (HLP, HGGSP, SES). L'HGGSP (histoire-géographie-géopolitique-sciences politiques) est confiée aux enseignants d'histoire-géographie. Les quatre disciplines sont explicitées dans leurs enjeux et leurs épistémologies dans les programmes. Elles ne sont pas à traiter successivement puisque les thématiques annuelles sont toutes transversales. Cela pose donc la question de la forme scolaire dans une matière naissante.

La forme scolaire en histoire-géographie.

En histoire géographique, la forme scolaire habituelle a été étudiée par plusieurs didacticiens. Elle se caractérise par une forte distance avec l'histoire des historiens, formalisée dans la théorie des 4R d'Audigier (1995). L'histoire en classe serait ainsi centrée sur le Réalisme du passé, sur les Résultats de la recherche, avec un Référent consensuel et le Refus du politique. Tutiaux Guillon (2004) explicite le processus de boucle didactique en classe d'histoire : l'enseignant questionne les élèves sur la thématique étudiée, il fait le cours, l'illustre de documents à étudier qui viennent confirmer le cours de l'enseignant, qui reprend ensuite le savoir à retenir. Cette forme scolaire est très présente de l'école primaire au lycée. Elle diffère fortement de l'enquête historique, ce qu'essaient d'explorer les didacticiens dans le cadre de la problématisation. Ceux-ci montrent que dès l'école primaire, les élèves peuvent construire des problèmes pertinents à partir des documents du passé si le dispositif les y incite. Ainsi dans notre travail de thèse, nous avons fait cinq séquences permettant la problématisation des élèves, mais avec l'ambition d'explorer l'hypothèse exemplaire pour qu'ils deviennent compétents dans la construction de problèmes. Il s'agissait de leur faire

retravailler les premières enquêtes lorsqu'ils étaient en difficulté sur d'autres thématiques afin que la comparaison cas à cas leur permettent d'avancer. Cette forme scolaire expérimentée en problématisation est celle que nous interrogeons pour un éventuel transfert de compétence en HGGSP.

Les nouvelles ambitions de l'HGGSP.

Par l'exploration d'un éventuel transfert de compétence historique de l'étude des documents d'histoire vers l'étude des documents d'actualité, nous questionnons la forme scolaire en HGGSP. Cette spécialité basée sur la transversalité des disciplines questionne nécessairement, quand on sait que l'histoire et la géographie sont déjà deux disciplines dissociées dans leurs enseignements : les programmes de primaire, collège et lycée ne mixent pas les disciplines, mais attribuent des thématiques et des compétences à chacune d'elle. C'est ce qu'on retrouve dans l'exposition des enjeux dans Eduscol dont nous avons mis en valeur ce qui nous semblait essentiel :

– **L'histoire** saisit chaque question dans son épaisseur temporelle. Le recours à la longue durée, la mise en perspective d'événements et de contextes appartenant à différentes périodes rendent attentif aux continuités et aux ruptures, aux écarts et aux similitudes. L'histoire éclaire et contextualise le rôle des acteurs.

– **La géographie** permet ici d'identifier et de comprendre les logiques d'organisation de l'espace ainsi que l'influence des acteurs sur les territoires. Par la pratique continue du changement d'échelles, par la réalisation et l'analyse de cartes, par l'intérêt porté aux territoires proches ou éloignés, elle autorise les comparaisons et la réflexion critique.

– **La science politique** étudie les phénomènes dans leur spécificité politique. Elle est ici abordée à partir de ses principaux domaines : l'étude des relations internationales, des concepts, des régimes et des acteurs politiques (dont les organisations internationales) dans une démarche comparative.

– **La géopolitique** envisage les rivalités et les enjeux de pouvoir entre des territoires considérés dans leur profondeur historique, ainsi que les représentations qui les accompagnent.

Mais à la différence des programmes d'histoire-géographie, le programme d'HGGSP ne

spécifie pas les thèmes à étudier par disciplines, comme avec le thème 2 de terminale « Faire la guerre, faire la paix : formes de conflits et modes de résolution (26-28 heures) » ci-dessous :

<p>Introduction : Formes de conflits et tentatives de paix dans le monde actuel.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Panorama des conflits armés actuels. - Essai d'une typologie : nature des conflits, acteurs et modes de résolution. 	
<p>Axe 1</p> <p>La dimension politique de la guerre : des conflits interétatiques aux enjeux transnationaux.</p>	<p>Jalons</p> <ul style="list-style-type: none"> - La guerre, « continuation de la politique par d'autres moyens » (Clausewitz) : de la guerre de 7 ans aux guerres napoléoniennes. - Le modèle de Clausewitz à l'épreuve des « guerres irrégulières » : d'Al Qaïda à Daech.
<p>Axe 2</p> <p>Le défi de la construction de la paix.</p>	<p>Jalons</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faire la paix par les traités : les traités de Westphalie (1648). - Faire la paix par la sécurité collective : les actions de l'ONU sous les mandats de Kofi Annan (1997-2006).
<p>Objet de travail conclusif</p> <p>Le Moyen-Orient : conflits régionaux et tentatives de paix impliquant des acteurs internationaux (étatiques et non étatiques).</p>	<p>Jalons</p> <ul style="list-style-type: none"> - Du conflit israélo-arabe au conflit israélo-palestinien : les tentatives de résolution, de la création de l'État d'Israël à nos jours. - Les deux guerres du Golfe (1991 et 2003) et leurs prolongements : d'une guerre interétatique à un conflit asymétrique.

Même si certaines dimensions semblent davantage appartenir à certaines disciplines (Axe 1 en histoire), il est plus compliqué de le faire pour d'autres dimensions. Or, pour reprendre la définition de Guy Vincent, la forme scolaire se caractérise par son objet de travail et ses activités : quelle démarche adopte alors pour les enseignants ? Nous explorons donc le développement de compétences historiennes pour les transférer ensuite aux documents d'actualité qui relèvent davantage de la géopolitique, pour faire sens dans cet enseignement.

Questionner un document en histoire et en géopolitique.

Pour questionner ce transfert de compétence, nous décidons de faire quatre séances :

- La séance zéro porte sur des documents d'actualité (géopolitique) pour vérifier notre hypothèse : les élèves ne critiquent pas suffisamment la source pour mener une

enquête problématisée, ils sont dans le prélèvement d'informations.

- La séance 1 est sur une thématique historique, la guerre de Sept Ans. L'enjeu est d'apprendre aux élèves à être critiques par rapport aux sources.
- La séance 2 est aussi de l'histoire, sur le développement du terrorisme (dans les années 1990, attentats du 11 septembre et de Paris en 2015). Le but est d'apprendre aux élèves à remobiliser ce qu'ils ont appris à faire en séance 1.
- La séance 3 porte sur un document d'actualité sur l'aide russe à la Syrie, c'est de la géopolitique. Il s'agit de vérifier si le transfert de compétence développée en séance 1 et 2 se fait, et à quelles conditions.

Séance zéro.

Les élèves ont eu pour consigne de ramener pour le cours un article sur un conflit datant de l'année en cours, 2020. Ils peuvent choisir le média qu'ils souhaitent, l'espace désiré et la longueur qu'ils préfèrent. Il n'y a donc pas de problème spécifique sur lequel réfléchir, mais plutôt une recherche documentaire basée sur leur propre démarche. Les élèves se mettent en groupe de quatre et l'ensemble des articles est à travailler. La consigne de l'enseignante est : « qu'est-ce que cet article vous apprend sur ce conflit? » Cette consigne est pensée pour conforter la façon dont les élèves se comportent habituellement à partir des documents : ils prélèvent des informations.

Alexa a un article du NY Times sur le mouvement Black Lives Matter, Louise un article du Monde sur des manifestations à Hong Kong, Robin un article du Point sur des tensions entre l'Égypte et la Libye et Evan un article de France info sur la situation au Sahel.

Dans ce groupe, comme pour toute la classe, nous nous apercevons que les élèves prélèvent des informations dans les documents, sans jamais interroger la provenance de ceux-ci, sauf à indiquer leur référence comme l'enseignante l'a demandé. Des débats existent dans les groupes, mais ils portent sur le contenu des articles : que penser d'Erdogan ? Les manifestants ont-ils raison de protester à Hong-Kong ? La France doit-elle intervenir au Sahel ? Cette séquence initiale confirme notre hypothèse de départ : face à des documents d'actualité et sans mener d'enquête problématisée, les élèves mobilisent peu de compétence critique. Les articles leur fournissent des informations, ils ne sont pas spécialistes donc ils les reproduisent sans adopter une lecture indiciaire (Cariou, 2016).

Séance 1.

La séance 1 a lieu 4 jours plus tard, et elle est la première durant laquelle nous visons un apprentissage de la compétence critique historique par les élèves. Ils ont ces deux peintures à étudier :



Les conséquences sur les populations : la déportation des Acadiens (1755-1762)

Peinture d'Henri Beau, 1900, Musée acadien de l'université de Moncton.

Leurs délégués ayant refusé de prêter allégeance au roi d'Angleterre, les habitants d'Acadie, francophones et catholiques, sont déportés vers des colonies britanniques.

Sur 18 000, plus de 12 000 sont déportés et environ 8 000 meurent de froid, de maladies ou de naufrages, tandis que leurs terres sont distribuées à des colons britanniques.

Cette déportation est une des premières opérations de nettoyage ethnique.



La guerre à outrance : des batailles meurtrières

Frédéric le Grand à la bataille de Zorndorf, Carl Röchling, 1904.

Le 25 août 1758, l'armée prussienne affronte l'armée russe lors d'un combat acharné qui fait 11 000 morts côté prussien, et 22 000 dans les rangs russes. C'est une des batailles les plus sanglantes du siècle, et le roi Frédéric II de Prusse, qui a pris part aux combats, déclare : « Il est plus simple de tuer des Russes que de gagner contre eux. »

Elles sont postérieures à la guerre de Sept Ans (1756 et 1763) et cela doit nécessairement être pris en compte pour critiquer ces documents. Nous avons prévu de donner des informations contextuelles aux groupes qui nous questionneraient sur le contexte de création de ces œuvres. Ils viennent d'avoir, en revanche, un cours pour contextualiser ce qu'est la guerre de Sept Ans : les dates, les batailles, les belligérants, les conséquences.

La question posée est sur les peintures est : « Que vous apprennent ces documents? » Nous avons fait le choix d'une question similaire à la séquence précédente, puisqu'il s'agit de travailler avec eux le fait que ce type de questionnement ne peut mener qu'à une lecture

informative et non une lecture indiciaria critique (Cariou, 2016).

Les élèves débutent leur étude par la première peinture, qui évoque la déportation des Acadiens, francophones et catholiques, dans des territoires britanniques. Les élèves commencent par la décrire, ils rencontrent des difficultés pour se mettre d'accord sur ce qu'ils identifient. Louise intervient :

18	Louise	Attends, mais attends, ça a été fait en 1900.
19	Evan	1756.
20	Louise	Non, mais genre la peinture, elle a été faite en 1900. y'a un mec 200 ans plus tard qui en parle... Bon déjà on peut dire que la guerre, elle a des conséquences, pas que en Europe.

Les autres élèves ne réagissent pas à cette remarque et poursuivent leur tentative de comprendre l'évènement avec la peinture. Les élèves débattent de l'intérêt de déporter des populations. Durant cette première phase de travail, excepté l'intervention ponctuelle de Louise, les élèves ne se questionnent pas sur l'auteur de la peinture, pas plus que sur ses intentions. La peinture est donc un prétexte pour discuter de l'évènement de la déportation. Seul le paratexte sert d'appui puisque même ce qui est peint n'est pas considéré comme un indice dans leur discussion.

Nous arrêtons le travail des élèves pour revenir avec eux sur leur méthode d'interrogations des documents, sur l'épistémologie historique et sur la transformation nécessaire de la question à se poser : « mais cet auteur, qu'est-ce qu'il veut me dire? ».

L'idée est ensuite de les pousser à se demander ce qu'il est utile de pointer comme élément de contextualisation pour commencer la critique documentaire. Louise pointe à nouveau les dates de réalisations et Alexa la nationalité du peintre du premier document. Elle cherche tout de suite la correspondance avec d'éventuelles hypothèses, maintenant qu'elle articule les échelles de lecture du document. Cela nous permet de revenir avec tous les élèves sur ce qu'est faire des hypothèses en histoire, comme principe épistémologique fort. Nous terminons en transformant la question. Les documents ne peuvent pas nous apprendre des éléments sur la guerre de Sept Ans, mais ils peuvent être questionnés sur la façon dont on voulait se souvenir de la guerre de Sept Ans au début du XXème siècle.

Aidés de cette phase de mise au point épistémologique sur l'analyse historique des

documents, les élèves reprennent leurs discussions. Louise se demande pourquoi un peintre peut être intéressé par cette guerre. Alexa impose dans le groupe l'idée d'une peinture pour rendre hommage à ses ancêtres. Louise pense que c'est aussi pour faire connaître cette guerre. Alexa part de la construction de la peinture pour montrer l'importance du message religieux. Elle croise cela avec les informations fournies par l'enseignante. Louise émet aussi l'hypothèse que c'est pour critiquer les Anglais. La compétence critique historique est mobilisée par les élèves qui s'appuient à la fois sur l'articulation des échelles de lecture du document et sur leurs réflexions critiques pour produire des hypothèses sur l'intention du peintre. Ils ne peuvent en revanche pas aller très loin dans leurs hypothèses, puisqu'ils manquent de connaissance sur la construction de l'identité des francophones du Canada au début du XXème siècle, mais on note que la démarche est comprise sur cette situation.

Les élèves font de même avec la deuxième peinture. En fin de travail, nous concluons l'activité en revenant sur les aspects importants de la critique historique, qui permettent de ne pas seulement prélever des informations dans les documents.

Séance 2.

Faire la guerre à l'Occident

L'Appel au djihad pour la libération des lieux saints musulmans du Front islamique mondial, pour le djihad contre les juifs et les croisés (février 1998):

Tous ces crimes et exactions commis par les Américains représentent une déclaration de guerre contre Dieu, son prophète et les musulmans. [...] En conséquence, et en accord avec les commandements d'Allah, nous publions la *fatwa* suivante à destination de tous les musulmans: «Tuer les Américains et leurs alliés civils et militaires est un devoir individuel pour chaque musulman qui peut le faire partout où il lui est possible de le faire jusqu'à la libération de la mosquée Al-Aqsa et de la mosquée Al-Haram.»

Oussama Ben Laden, Ayman Al-Zawahiri (djihad islamique égyptien), Ahmed Taha (Gamaa al-Islamiya, Égypte) Moulana Mir Hamza (Jamaat Ulama, Pakistan) Abdel Salam Mohamed (Harakat ul Jihad al Islmi, Bangladesh)

Les chefs d'État réagissent aux attentats

Les attaques délibérées et meurtrières qui ont été menées hier contre notre pays étaient plus que des actes de terreur. Ils étaient des actes de guerre. Cela nécessitera de notre pays qu'il s'unisse dans une détermination inébranlable et de la décision. La liberté et la démocratie sont attaquées.

Déclaration de George W. Bush, président des États-Unis, le 12 septembre 2001, au lendemain des attentats du World Trade Center et du Pentagone.

Mes chers compatriotes, ce qui s'est produit hier à Paris et à Saint-Denis près du Stade de France, c'est un acte de guerre et face à la guerre le pays doit prendre les décisions appropriées. C'est un acte de guerre qui a été commis par une armée terroriste, Daech, une armée de jihadistes, contre la France, contre les valeurs que nous défendons partout dans le monde, contre ce que nous sommes, un pays libre qui parle à l'ensemble de la planète. C'est un acte de guerre qui a été préparé, organisé, planifié de l'extérieur et avec des complicités intérieures que l'enquête permettra d'établir.

Déclaration de François Hollande, président de la République française, après les attentats du 13 novembre 2015 à Paris.

La période étudiée est différente, et les documents sont d'une autre nature, puisqu'il s'agit de textes.

Le premier document est un appel au djihad contre les Américains et leurs alliés, lancé par Ben Laden et des islamistes d'autres pays. Dans cet appel, il justifie religieusement le recours à la violence. Les élèves, pour être critiques, doivent sortir de la prise d'informations que donnent les djihadistes, pour essayer de comprendre l'intention d'un tel appel, mené avec de tels arguments. Le deuxième document met en miroir les réactions des présidents Bush et Hollande suite aux attentats du 11 septembre et de Paris. Là aussi, il est utile de ne pas seulement prendre acte des réactions présidentielles, mais de se demander comment pouvaient réagir ces chefs d'État et pourquoi ils décident de réagir en pointant l'importance de la liberté et de l'unité de leurs pays respectifs.

Dès le départ, la consigne s'appuie sur le travail fait la fois précédente, pour qu'il fasse le lien entre ce qui a été travaillé et ce qu'ils doivent faire. La question n'est plus : « que vous apprennent ces documents », puisque nous avons statué la fois dernière, que ce n'était pas une question pertinente en histoire. Voici donc la consigne donnée à l'oral par l'enseignante : « Que disent les auteurs? Quelles intentions? Et je veux que vous vous appuyiez vraiment sur ce qu'on a pu voir la dernière fois sur ce qu'est l'esprit critique. La dernière fois, vous étiez un peu tombés dans le piège de pas trop critiquer les documents, essayez de vous souvenir ou de retourner voir dans le cours qu'est-ce qu'il aurait fallu faire et là vous allez pas tomber dans ce piège-là. »

Le terme de « piège » utilisé remplace ce que nous appelons plus communément des obstacles (Bachelard, 1938). L'obstacle rencontré dans les études de documents est de les lire de façon réaliste sans faire preuve d'esprit critique, sans enquêter de façon historique. L'annoncer dès le début de l'activité doit permettre aux élèves d'être en alerte pour se servir de ce dont ils ont appris la fois précédente. Mais c'est aussi un élément fort du contrat didactique entre l'enseignante et les élèves.

Le groupe étudié commence par décrire ce qu'ils comprennent dans le premier document, mais comme ils n'ont pas étudié encore le contexte du Moyen-Orient, ils font appel à l'enseignante pour les éclairer sur certaines connaissances manquantes, comme la situation des deux mosquées évoquées. Les hypothèses qu'ils formulent sont intéressantes : un appel au djihad avec autant de signataires est nécessairement un compromis, avec des avis différents. La question est ensuite de savoir s'ils sont restés alliés dans le temps ou pas, si ce n'était qu'une coalition opportuniste. L'idée de la manipulation des populations par la religion est émise dès le début, les élèves sont critiques et ne pensent pas au fait que cette justification

religieuse ait du sens pour tous les musulmans, mais qu'ils souhaitent utiliser cela pour les manipuler.

85	Louise	Déjà, moi je pense, y'a une chose, ils veulent trop se faire passer pour des gentils. Genre en gros, ils veulent, enfin évidemment, tu vois, mais genre euh, genre c'est nous les gentils, c'est eux les méchants. Évidemment qu'il va dire ça.
96	Alexa	Oui, ils veulent pas que ça parte chacun de son côté et garder eux aussi la main parce que déjà que c'est le bordel avec l'extérieur, donc il faut qu'à l'intérieur ça reste assez calme quand même.
105	Louise	Beh c'est pour rassembler les gens...
106	Alexa	Parce que y'en a certains ils vont dire que beh que la religion, ça les intéresse pas et ils vont pas rentrer dans le conflit. Alors que là si on touche à la démocratie, démocratie, droit de vote, c'est leur liberté individuelle
119	Robin	Du moment que c'est leur liberté, ça les dérangerait pas par exemple euh de, de prendre la vie d'autres personnes. Au final, les discours, ils sont peut-être faits aussi pour motiver la population à pas réagir à, très gravement s'il y a un problème.

À aucun moment, les élèves ne sont dans le prélèvement d'informations pour ces deux discours. Ils les abordent de façon critique, en tenant compte de leurs modèles explicatifs très critiques à la fois sur les États-Unis et sur les politiques en général. C'est sans doute une raison majeure de la posture qu'ils adoptent : enquêter sur leurs intentions est donc une évidence. Même si les élèves n'essaient pas de mettre de côté leurs opinions, on note bien une compétence critique, qui ne considère pas le document comme une source brute d'informations.

Séance 3.

Afin d'introduire le chapitre conclusif du thème, nous proposons aux élèves un document d'actualité :

Syrie : le chef de la diplomatie russe en visite à Damas pour renforcer la coopération économique 8 sept. 2020, source : RT.



Le président syrien Bachar el-Assad a reçu à Damas le chef de la diplomatie russe Sergueï Lavrov afin d'intensifier la coopération économique entre les deux alliés face aux sanctions occidentales imposées au pouvoir syrien. Le ministre russe des Affaires étrangères Sergueï Lavrov est arrivé le 7 septembre dans la capitale syrienne pour rejoindre une délégation arrivée la veille avec le vice-Premier ministre Iouri Borissov. C'est la première visite du chef de la diplomatie russe à Damas depuis février 2012.

La délégation a rencontré le président Assad, qui a souligné la «détermination» de son gouvernement à «poursuivre le travail avec les alliés russes» pour mettre en œuvre les accords bilatéraux et assurer «le succès des investissements russes en Syrie», selon un communiqué de la présidence syrienne cité par l'AFP. Les participants à cette rencontre ont évoqué la possibilité de nouveaux accords «dans l'intérêt des deux pays et qui permettraient d'alléger les répercussions des sanctions» imposées à la Syrie. Bachar el-Assad et Sergueï Lavrov ont en outre souligné l'importance des «mécanismes permettant de dépasser le blocus économique et les pressions sur le peuple syrien».

«La rencontre entre la délégation russe et le président Assad a été productive, divers aspects de la coopération bilatérale ont été abordés. [...] Nous avons convenu de poursuivre la réalisation de projets dans le domaine économique», a déclaré le ministre des Affaires étrangères syrien Walid al-Mouallem cité par l'agence russe TASS. «L'avenir de nos relations avec la Russie est prometteur dans les domaines politique et économique», a-t-il ajouté.

Depuis plusieurs mois la Syrie fait face à l'aggravation de la crise économique, accentuée par les sanctions de la loi «César», adoptées par Washington à la mi-juin en plus des sanctions déjà imposées par les Occidentaux. Ces mesures en vigueur depuis des années visent des représentants du pouvoir syrien, mais impactent aussi le domaine économique, avec notamment des restrictions sur les importations syriennes et le secteur pétrolier.

L'article provient de RT France, le site d'information directement relié au pouvoir russe. Nous décidons de ne pas présenter cet organe de presse, mais nous prévoyons de le faire si les élèves décident de nous questionner sur la source. C'est une façon pour nous de percevoir si les élèves sont dans une posture critique. Nous décidons de leur poser à nouveau la question de la séquence 0 et de la séquence 1 : « que nous apprend ce document sur la situation en Syrie? »

Tout de suite Louise comprend où l'enseignante veut en venir :

2	Louise	Tu sais, c'est encore un piège.
3	Alexa	Ouais.
4	Louise	Ah beh si... C'est qui qui l'a écrit?
5	Alexa	RT.
6	Prof	Madame, c'est quoi comme journal RT?
7	Alexa	(la prof n'entend pas) Elle en a marre, ça fait trois ans...
8	Prof	(à la classe) Attendez pas que ça se passe, démarrez rapidement.

Le terme de « piège » utilisé par Louise, et que nous associons à « obstacle » est mobilisé et elle cherche à savoir quel est l'auteur de l'article. L'enseignante n'entendant pas sa question, elle n'obtient pas les informations dont elle aurait pu se servir. Le groupe commence à expliquer les informations du document, sur cette rencontre Syrie-Russie. Les élèves débattent sur l'intérêt de la Russie pour s'allier à la Syrie : nuire aux États-Unis.

En passant dans les groupes, nous comprenons que les élèves sont revenus au prélèvement d'informations sans posture critique. Nous décidons donc d'arrêter le travail pour les informer de la nature spécifique du journal Russia Today France. Cela change profondément l'analyse des élèves :

66	Louise	C'est : regardez comme on est trop sympa.
67	Robin	Du coup, le rapport que c'est un média contrôlé par Poutine?
68	Louise	Ouais genre c'est un succès, on va faire plein de trucs!
69	Alexa	Ouais ça montre qu'ils aident les gens autour d'eux, tu vois... On est gentils.
70	Louise	Genre ligne 22 : " l'importance des «mécanismes permettant de dépasser le blocus économique".
71	Alexa	et "pression sur le peuple syrien", genre ils vont libérer le peuple.
78	Louise	Tout est lié. Genre aussi, ils font passer l'occident pour les méchants.
79	Alexa	Mais c'est en France, donc euh...
80	Louise	Oui beh oui, pour dire aux Français, regardez, vous faites de la merde.
83	Alexa	Et que Poutine, en vrai, il est pas si méchant que ça, tu vois.

Les élèves ne cherchent plus à prélever des informations sur ce qu'a fait la Russie en

Syrie sans articuler les échelles de lecture du document. L'utilisation du terme à la mode « genre » leur permet d'évoquer leur interprétation de l'intention de la chaîne russe vis-à-vis d'un article sur la Syrie à destination de la France. Ils connaissent la place de la Russie dans les relations géopolitiques d'aujourd'hui et ils s'en servent pour montrer qu'elle essaie d'inverser la façon dont les Occidentaux la voient.

Discussion des résultats avec la Problématisation et la TACD.

Le CAP (cadre d'apprentissage par la problématisation) et la TACD (théorie de l'action conjointe en didactique) permettent des analyses différentes de notre corpus. Celui-ci a bien sûr été pensé à partir du CAP, mais l'utilisation de la TACD peut s'avérer complémentaire puisque les questions posées ne peuvent être les mêmes.

Ce que permet d'interroger la Problématisation.

La problématisation (Fabre, 2017 ; Orange, 2012) interroge le changement de modèles explicatifs des élèves (comment ils expliquent le document) par la mise en tension des données du problème et des modèles, dans le cadre d'un registre explicatif qui peut lui aussi changer. L'enjeu est donc l'étude de la construction de savoirs référés épistémologiquement. Dans nos travaux (Gomes, a, b et c), nous montrons que le registre explicatif historien (Rex historien) diffère du registre explicatif de sens commun (Rex de sens commun) des élèves dans la façon de considérer la trace du passé. Dans le Rex de sens commun, les élèves reprennent les modèles explicatifs exposés par l'auteur du document, les confondant avec des données qui pourraient être des indices pour l'enquête. Dans le Rex historien, les élèves mènent une enquête réflexive où les données prélevées dans le document sont mis en rapport avec son contexte d'élaboration et l'intention supposée de son auteur : c'est ce que Cariou (2016) appelle la lecture indiciaire, ou ce que j'analyse (Gomes, 2019a) comme un processus d'articulation des échelles de lecture du document (la source mise en rapport avec ce qui est dit dans le document).

Dans ce corpus, il est tout d'abord difficile de faire une analyse fine de la problématisation, car les élèves ne font pas d'enquête historique telle que nous l'entendons dans le CAP. Ils étudient dans un temps assez court des documents, loin des séquences forcées que nous étudions habituellement. C'est lié au fait que c'est une étude exploratoire, dont la visée est de mettre en avant certains aspects du travail des élèves.

Dans la séance zéro sur les documents de presse, on ne peut analyser ce qu'ils font

avec le CAP puisqu'ils ne font que prélever ce qui est dans les documents. Ce qu'on peut donc dire, c'est qu'ils sont tellement dans un Rex de sens commun, qu'ils ne peuvent pas problématiser avec l'activité proposée.

Dans la séance 1, nous modélisation dans un espace des contraintes le passage du Rex de sens commun au Rex historien par les élèves. Le trait gras en noir est le passage de l'un à l'autre, permis par l'intervention de l'enseignante sur ce qu'est la critique historique.

Registre des données.	Description des peintures.	Lecture du paratexte.	Date très postérieure.	Auteur francophone.	Exposition au musée acadien.
Registre des modèles.	Les Acadiens subissent une situation dramatique.		Rendre hommage ?	Critiquer les Anglais ?	
Registre explicatif.	Registre explicatif de sens commun.		Registre explicatif historien.		

Espace des contraintes modélisant l'avancée dans les savoirs des élèves dans la séance 1.

Dans la séance 2, les élèves sont tout de suite dans le Rex historien. Ils travaillent donc tout de suite dans cette optique, ce qui n'était pas le cas en séance 1 :

Registre des données.	Lecture des textes.	Lecture du paratexte.	Contemporain.	Auteurs engagés.	Destinataires.
Registre des modèles.	Compromis ?	Coalition opportuniste ?	Manipulation religieuse ?		
Registre explicatif.	Registre explicatif historien.				

Espace des contraintes modélisant l'avancée dans les savoirs des élèves dans la séance 2.

Dans la séance 3, sur le document d'actualité, le transfert de compétence ne se fait pas (la compétence est d'ailleurs discutable après seulement deux séances) :

Registre des données.	Prélèvement dans le texte.	Lecture du paratexte.	Source RT.	Connaissances sur Poutine.	Connaissances géopolitiques..
Registre des modèles.	Les Russes aident les Syriens à cause de la crise économique créée par les Occidentaux.		Faire passer la Russie pour des libérateurs.	Faire passer les Occidentaux pour des « méchants ».	Montrer aux Français leur vérité.
Registre explicatif.	Registre explicatif de sens commun.		Registre explicatif historien.		

Espace des contraintes modélisant l'avancée dans les savoirs des élèves dans la séance 3.

Ainsi, l'approche par problématisation permet l'analyse fine de la construction des savoirs au regard de l'épistémologie historique. Les modèles explicatifs dans le registre explicatif historien sont représentés avec des interrogations, car les séances sont trop courtes pour que les élèves mènent davantage l'enquête.

Et concernant la reconstruction de la forme scolaire, elle semble apparaître avec cette étude exploratoire comme indispensable. Les élèves acquièrent des compétences dans la partie « histoire » du programme (bien que les frontières soient mouvantes), qu'ils ne réutilisent pas dans la partie « géopolitique ». L'enjeu de l'HGGSP étant de favoriser la transversalité, il apparaît indispensable de travailler cette forme scolaire pour que les élèves développent des compétences communes aux quatre disciplines : la lecture indiciaire ou l'articulation des échelles de lecture pouvant être un pont possible.

Ce que permet d'interroger la TACD.

Nous ne souhaitons pas faire l'analyse exhaustive de notre corpus avec la TACD (Sensevy, 2011), mais plutôt interroger un élément qui nous a interpellés autour du terme de « piège ».

Pour reprendre les modélisations de la TACD, voici ce que nous identifions sur cette séquence :

- Le jeu épistémique auquel s'apparente ce travail est celui de la critique historique des documents, référée à ce que font les historiens. Dans la séance zéro, nous avons la confirmation que les élèves ne jouent pas à ce jeu s'ils n'y sont pas incités.
- Les jeux d'apprentissage auxquels l'enseignant soumet les élèves peuvent être résumés ainsi :

	Action de l'enseignant.	Action des élèves.
<u>Séance zéro</u>	Réticence didactique.	Prélever des informations dans le document : jeu identifié par les élèves. Tâche simple au regard de ce qu'ils savent faire.
<u>Séance 1</u> Jeu d'apprentissage 1 : Jeu d'apprentissage 2 :	Réticence didactique. Montrer aux élèves ce qu'ils	Prélever des informations dans le document : jeu identifié par les élèves. Tâche simple au regard de ce qu'ils savent faire. <i>Les élèves essaient de jouer comme</i>

	n'ont pas utilisé pour qu'ils comprennent la stratégie à adopter et les enjeux.	<i>l'enseignante a montré</i> : réussite des élèves qui comprennent la stratégie.
<u>Séance 2</u>	Indication du risque de « piège » puis validation de la stratégie des élèves.	<i>Les élèves jouent avec la bonne stratégie</i> : lié aux réussites de la séance 1 ou à la nature spécifique des documents ?
<u>Séance 3</u>		
Jeu d'apprentissage 1 :	Réticence didactique.	Prélever des informations dans le document : <i>le jeu identifié par les élèves n'est pas le bon</i> , ils n'adoptent pas la stratégie attendue (sauf Louise).
Jeu d'apprentissage 2 :	Indiquer aux élèves des informations sur la source documentaire, ce qui suffit à les faire changer de jeu d'apprentissage.	<i>Les élèves jouent le jeu attendu avec la bonne stratégie.</i>

Tableau des jeux d'apprentissage durant les séances.

Le terme de « piège » semble être un élément du contrat didactique qui peut permettre aux élèves l'identification du jeu auquel il faut jouer. Nous utilisons ce terme la première fois en séance 2 pour indiquer aux élèves qu'il faut se référer à l'exemplaire de la séance 1 :

« La dernière fois, vous étiez un peu tombés dans le piège de pas trop critiquer les documents, essayez de vous souvenir ou de retourner voir dans le cours qu'est-ce qu'il aurait fallu faire et là vous allez pas tomber dans ce piège-là. »

Cela semble bien fonctionner, les élèves jouent dans la séance 2 au jeu attendu sur les documents traitant du terrorisme. En début de séance 3, nous ne réutilisons pas ce terme puisque nous laissons les élèves assez libres de leur analyse, mais c'est Louise qui l'utilise d'elle-même en disant au groupe « tu sais, c'est encore un piège ». Cela l'amène à nous demander des informations supplémentaires sur la source, ce qui nous n'entendons pas, car nous sommes trop loin d'elle à ce moment-là. Elle a identifié à quel jeu jouer et cela se confirme dans ce qu'elle dit quand nous arrêtons le travail de tous pour expliquer ce qu'est RT. Elle rappelle alors à son groupe que c'est ce qu'elle souhaitait faire. Louise se saisit donc

de ce que nous avons mis dans le milieu en séance 2 pour le transformer en élément du contrat didactique en séance 3. Mais le groupe ne jouant pas au même jeu qu'elle, elle n'est pas suivie dans son élan.

Ce terme de piège nous semble être un indice intéressant à mettre au travail dans l'apprentissage du jeu d'apprentissage de la critique historique des documents. La perspective de rendre les élèves compétents sur des documents d'actualité pourrait alors être exploitée. L'enjeu serait alors que face à l'actualité, ils aient en tête ce contrat implicite qu'il faut veiller au piège de ne pas penser à la critique.

Il s'agit d'une reconstruction de la forme scolaire envisagée puisque nous visons un jeu d'apprentissage que les élèves pourraient mener seuls dans leur vie de citoyen face à l'actualité.

Conclusion.

Réfléchir à la reconstruction de la forme scolaire en HGGSP en se servant de deux cadres théoriques distincts implique d'identifier les objets d'analyse de chacun de ces cadres. Dans notre étude sur l'HGGSP, nous avons travaillé les savoirs en construction avec la problématisation, et les éléments de compréhension du jeu d'apprentissage à jouer avec la TACD. Cette étude n'est pas exhaustive, et elle ne doit pas laisser croire que la problématisation ne s'occupe pas des actions de l'enseignante et des élèves, ou que la TACD ne s'occuperait pas de savoirs. Ce n'est pas le cas, mais la focalisation sur certains aspects de ces cadres théoriques nous a permis d'avancer des analyses pertinentes sur la reconstruction de la forme scolaire possible en HGGSP lorsqu'on part du principe de transférer des compétences historiques à la géopolitique, et donc l'actualité. Nous comprenons que ce transfert de compétence présente des obstacles dans la capacité des élèves à identifier quand il faut être critique. Mais nous montrons que le terme de « piège » peut être un élément de la stratégie d'apprentissage, si celui-ci est travaillé en ce sens. Les perspectives de recherche ouvertes par cette nouvelle spécialité sont multiples et méritent notre attention.

Références bibliographiques

- Audigier, F. (1995). Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves. *Spirale*, 15, 61-89.
- Bachelard G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- Cariou, D. (2016). Information ou indice ? Deux lectures d'une image en classe d'histoire. *Revue française de pédagogie*, 197, 63-78.
- Doussot, S. (2011). *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe*. Rennes : PUR.
- Doussot, S. (2018). *L'apprentissage de l'histoire par problématisation. Enquêter sur des cas exemplaires pour développer des savoirs et compétences critiques*. Bruxelles : Peter Lang.
- Fabre, M. (2017). Qu'est-ce que problématiser ? Paris : Vrin.
- Gomes, L. (2019). La problématisation historique au lycée : articuler les échelles de lecture d'un document sur les Guerres de Vendée. *Éducation & Didactique*, 13-3.
- Gomes, L. (2019). *Le développement des compétences critiques des élèves : une étude didactique sur l'enseignement de l'histoire au lycée*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation. Université de Nantes.
- Gomes, L. (2019). L'objectivité du document en classe d'histoire : un obstacle à dépasser pour être compétent. *Recherches en Education*, 37.
- Le Marec, Y., Doussot, S., Vézier, A. (2009). Savoirs, problèmes et pratiques langagières en Histoire. *Éducation & Didactique*, 3(3), 7-27.
- Orange, C. (2012). *Enseigner les sciences : Problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe*. Bruxelles : De Boeck.
- Reuter, Y. (2014). Didactiques et disciplines : une relation structurelle. *Education & Didactique*, 8(1), 53-64.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- Tutiaux-Guillon, N. (2004). *L'histoire-géographie dans le secondaire. Analyses didactiques d'une inertie scolaire. Mémoire pour servir à l'habilitation à diriger des recherches*. Université Lyon II.
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Vincent, G., Courtebras, B. & Reuter, Y. (2012). La forme scolaire : débats et mises au point: Entretien de Guy Vincent avec Bernard Courtebras et Yves Reuter. *Recherches en didactiques*, 1(1), 109-135.

Penser les stratégies juvéniles d'apprentissage des musiques amplifiées en dehors du paradigme scolaire : entre construction des savoirs et « *partage du sensible* ».

Catherine Grivet Bonzon

Laboratoire de Didactique des Arts de la Musique et du Mouvement
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève

Résumé :

L'ambition de cet article est de décrire et analyser une partie des savoirs en jeu dans les pratiques musicales juvéniles liées aux « musiques amplifiées » telles qu'elles peuvent se jouer en dehors de tout cadre formel, institutionnel de pratique. Nous y interrogeons les modes d'appropriation des esthétiques en question dans leurs dimensions d'horizontalité et de verticalité à la lueur des concepts de la didactique articulés à ceux de la philosophie dans le cadre d'une transmission de savoirs musicaux et extra musicaux distantes de la forme scolaire. Nous chercherons à montrer une partie de la logique multimodale d'apprentissage mise en place par de jeunes musiciens, appuyée sur les pratiques sociales de référence.

Abstract :

The aim of this article is to describe and analyze some of the knowledges at play in juvenile musical practices linked to "popular musics" such as it can be played outside any formal, institutional framework of practice. We question the modes of learning of popular musics in their dimensions of horizontality and verticality in the light of the concepts of didactics linked to those of philosophy within the framework of a transmission of musical and extra-musical knowledges distant from the "*schoolish form*". We seek to show part of the multimodal learning logic implemented by young musicians, based on benchmark social practices.

Mots clés : Didactique de la musique ; autoformation ; apprentissages informels ; réseaux sociaux ; musiques amplifiées ; stratégies d'apprentissage.

Keywords : Music didactic, self-study, informal learning, social networks, popular music, learning strategies.

I- Introduction

L'ambition de cet article est de décrire et analyser une partie des savoirs en jeu dans les pratiques musicales juvéniles liées aux musiques amplifiées telles qu'elles peuvent se jouer en dehors de tout cadre formel, institutionnel de pratique. Nous y interrogeons les modes d'appropriation des esthétiques en question dans leurs dimensions d'horizontalité et de verticalité à la lueur des concepts de la didactique (Chevallard, 1994 ; Sensevy et Mercier, 2007, Sensevy, 2011) articulés à ceux de la philosophie (Illich, 1971 ; Rancière, 1987, 2000) dans le cadre d'une transmission de savoirs musicaux et extra musicaux distante de la forme scolaire (Vincent, 1992). Nous chercherons à montrer une partie de la logique multimodale d'apprentissage mise en place par de jeunes musiciens, appuyée sur les pratiques sociales de référence.

II- Problématique et cadre(s) théorique(s)

Les modalités d'accès aux savoirs des musiques amplifiées s'inscrivent dans un système complexe qui transcende les modes traditionnels de transmission pour ancrer les acteurs dans les pratiques culturelles de référence, un *monde de l'art* au sens de Becker (1982), en réinterrogeant la place de l'enseignant et au-delà, de la scolarisation promue par les politiques culturelles depuis les années 80. Nous émettons l'hypothèse que c'est à travers l'expérience musicale et esthétique autonome comme processus de construction non formels¹ et informels

¹ Bien que les paradigmes d'éducation informelle et d'éducation non formelle ne fassent pas consensus dans la communauté scientifique du fait de la difficulté même à les définir et de leur incursion comme caractéristiques de nombreuses situations d'apprentissage (même formelle), nous en donnerons ici deux acceptions à nuancer issues de la terminologie européenne d'enseignement et de formation. Cedefop (2008). Terminology of European

(Tremblay, 1986 ; Brougère & Bézille, 2007) d'un faisceau de savoirs et au-delà, comme base à sa construction identitaire, que l'adolescent forge son autonomie émancipatrice au sein de la communauté de pratiques artistique et du groupe de pairs, dans un partage du sensible (Rancière, 2000) revendiqué par le genre. Il s'agit de prendre en compte où et comment l'apprentissage se fait sans le réduire au paradigme scolaire dont nous avons montré qu'il est inefficace à le penser dans son ampleur et sa labilité (Grivet Bonzon, 2011). Nous mobiliserons cependant le cadre épistémologique de la didactique des apprentissages, postulant du fait que les savoirs externes au système scolaire, directement issus des pratiques sociales de référence (Martinand, 1986, 1989) des musiques amplifiées se transmettent *malgré tout* et autrement et constituent un champ praxéologique fécond pour l'objectivation des savoirs en construction. Nous réinterrogerons le triplet de genèses comme descripteurs de l'action à la lueur des pas de côté imposés par les situations de l'étude :

- la chronogénèse au regard des temporalités de la relation d'enseignement/apprentissage situées (spécifiques à l'enseignement via les réseaux sociaux, à l'immersion lors des répétitions...),
- la topogénèse et les nouveaux enjeux des différents « lieux » occupés par les acteurs dans la relation didactique, aux sens physique (les positions dans l'espace, ici souvent dématérialisé) autant que symbolique (la place par rapport aux savoirs) (Chevallard, 1999).
- La mésogénèse comme « tout ce qui agit sur l'élève ou / et ce sur quoi l'élève agit » (Brousseau, 2010-3), considérant ici l'acteur comme un « apprenant » et non plus comme un élève.

Mais qu'entendons-nous par « musiques amplifiées » ? Si le Ministère de la Culture Français a choisi en 1998, le terme de « musiques actuelles » pour structurer et institutionnaliser le secteur des musiques jeunes, urbaines, populaires en passant par le jazz, le rock, la chanson, les

education and training policy – A selection of 100key terms. Luxembourg: Publications of-
 fice.http://www.cedefop.europa.eu/en/files/4064_en.pdf[accessed 23.4.2012]. https://www.cedefop.europa.eu/files/4117_en.pdf :

« L'apprentissage informel découle des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille ou aux loisirs. Il n'est ni organisé ni structuré (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources). L'apprentissage informel possède la plupart du temps un caractère non intentionnel de la part de l'apprenant. L'apprentissage non-formel est intégré dans des activités planifiées qui ne sont pas explicitement désignées comme activités d'apprentissage (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources) mais qui comportent un important élément d'apprentissage. L'apprentissage non formel est intentionnel de la part de l'apprenant.

musiques traditionnelles, le rap, la techno ou les musiques électroniques...², nous préférons ici explicitement celui de « musiques amplifiées » pour délimiter notre objet de recherche de manière opératoire comme relevant d'esthétiques qui « ne désignent pas un genre musical en particulier, mais se conjuguent au pluriel pour signifier un ensemble de musiques et de pratiques sociales qui utilisent l'électricité et l'amplification sonore comme éléments majeurs, entre autres, des créations musicales et des modes de vie (transport, stockage, conditions de pratiques, modalités d'apprentissage» (Touché, 1996- 58).

Les situations de transmission des musiques actuelles amplifiées ont été majoritairement abordées à partir des cadres théoriques de la sociologie dans le contexte anglosaxon (Frith, 1978,1981, 1996, 1998, 2007, 2018) puis dans le contexte francophone (Seca, 2001 ; Ribac, 2004 ; Tassin, 2004 ; Touché, 1996 ; Hein, 2006 ; Brandl, 2008 ; Deslyper, 2013). Souvent intimement mêlées aux études issues des politiques culturelles (Teillet 1991, 2002, 2003, 2007 ; Berthelot, 1997 ; Ribac 2010), les recherches en pédagogie ont conforté la mise en place d'une scolarisation des pratiques. Green (2005, 2008, 2009) envisage à ce propos « a new Classroom pedagogy » dans la marche rapide de leur institutionnalisation depuis les années 80. D'autres auteurs (Grivet Bonzon, op.cit., Deslyper, 2018) soulignent le poids non négligeable et pourtant nié de la forme scolaire sur les choix pédagogiques institutionnels et la modification des pratiques en recherche de légitimation. En revanche, force est de constater qu'il y a peu de recherches menées dans le champ de la didactique des apprentissages musicaux, selon nous pour plusieurs raisons : D'une part l'institutionnalisation (relativement) récente des « musiques actuelles » s'est vue dès ses débuts revendiquée plus qu'analysée par les acteurs des politiques culturelles, d'autre part les structures militantes de formation et les acteurs du tiers secteur en attente de reconnaissance et de (nouveaux) diplômes pourvoyeurs d'emplois ont fortement mobilisé le discours (colloques, formation, manifestations) dans une communauté peu habituée à l'analyse scientifique mais forte de son ancrage associatif.

A l'instar de Demaizière (1996-3), nous conviendrons ici de notre parti-pris pour une didactique élargie, « une didactique de la discipline [...], qui s'entend comme une spécialisation

² Rapport de la commission nationale des musiques actuelles à Catherine Trautmann, Ministre de la culture et de la communication. Septembre 1998. <http://archive.wikiwix.com/cache/display2.php/rap-port1998.pdf?url=http%3A%2F%2Fwww.culture.gouv.fr%2Fculture%2Factualites%2Frapports%2Fmusiques-actuelles%2Frapport1998.pdf>

scientifique dans le domaine concerné [... (ici la musique)] à partir et autour des problèmes de transmission et d'apprentissage. ». Nous centrerons notre observation sur les *itinéraires d'apprentissage* (Reuter et alii, 2013) et les contenus sans préjuger de leur degré d'appropriation par la population retenue.

Consciente de la nécessaire posture épistémologique de définition des champs de recherche, il nous a cependant ici paru fécond d'articuler le champ de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD) à celui de la philosophie, d'une part pour « montrer comment l'épistémologie, les outils théoriques et les méthodes de la TACD peuvent aider à comprendre l'enseignement et l'apprentissage³ » (Sensevy, 2018-70) et d'autre part au regard de la volonté épistémique des acteurs de se situer explicitement en dehors de l'institution scolaire comme forme dominante de transmission des apprentissages musicaux réaffirmant dans une vision anthropologique et politique, la dimension sociale et collective de ces derniers (Halbwachs, 1939, Schütz, 2006). Nous rappellerons avec Brougères et Bézille (Op. Cit.) que :

« Cette attention portée à la fonction décisive des apprentissages informels fait écho aux écrits d'I. Illich (1971) de la même période : « C'est sorti de l'école, ou en dehors, que tout le monde apprend à vivre, apprend à parler, à penser, à aimer, à sentir, à jouer, à jurer, à se débrouiller, à travailler » (Illich, 2004. p. 245). Chez Illich, la valeur formative de l'expérience quotidienne a pour contrepoint la critique de l'institution scolaire qui déposséderait les acteurs de leur formation, qui « filtre l'éducation » (*Ibid.*, p. 135). « Déscolariser la société » comme le propose le titre anglais d'*Une société sans école*, c'est faire confiance aux ressources formatives des groupes locaux et les encourager à développer leurs propres « trames éducatives », c'est s'appuyer sur la participation de tous : « Nous ne tenons pas notre savoir de l'instruction imposée. Ce serait plutôt l'effet d'une participation sans contrainte, d'un rapport avec un milieu qui ait un sens » (*Ibid.*, p. 257). Cette vision résolument politique interroge la « contre-productivité » des institutions dans la société industrielle. ».

C'est ainsi que nous proposons au lecteur, le défi théorique d'une rupture des frontières disciplinaires dont l'objectif est avant tout la lisibilité de l'analyse autour d'un objet central.

³ Propos recueillis par Hervé Kéradec https://data.over-blog-kiwi.com/3/05/75/53/20190509/ob_e7cdb3_action-conjointe-en-didactique-entre.pdf

III- Questions de recherche

Nous développerons nos analyses à partir de trois questions de recherches :

- Quels types de savoirs et/ou apprentissages sont recherchés par les jeunes musiciens en quête d'un développement de l'expertise autonome de leur pratique ?
- Quelles sont les outils et les démarches de construction des apprentissages adoptés par les acteurs et comment ces apprentissages sont-ils articulés entre eux ?
- Comment sont construits les savoirs dans les interactions liées à la pratique, que nous considérerons ici comme un processus de co-construction des apprentissages ?

IV- Méthodologie et corpus

Une triangulation des méthodes

Pour comprendre et analyser notre objet de recherche et les *jeux épistémiques* y relatifs (Sensevy, 2011) nous avons opté pour une méthodologie qualitative. Considérant la diversité des modes d'accès aux différentes formes de savoirs inhérents aux pratiques musicales issues d'une tradition de performativité musicienne, nous avons privilégié une triangulation des méthodes⁴(Campbell & Fiske,1959) pour comprendre quels savoirs les jeunes musiciens de l'étude mobilisent ou construisent et comment ils les articulent de manière dynamique et systémique en fonction des contingences et de leurs aspirations personnelles, dans une synergie des activités d'apprentissages informelles qui donne sens à leur action.

L'observation de répétitions.

Le corpus de la recherche repose sur 4 répétitions d'un Groupe de 4 musiciens entre 17 et 21 ans (clavier, guitare, basse, batterie) dont la pratique musicale est autonome. En l'absence de tâches prescrites par un système didactique de type enseignant-élève traditionnel mais postulant *a minima* de la circulation d'apprentissage entre les acteurs dans un système de co-

⁴ A savoir : l'observation (de répétitions et de concerts), les entretiens semi directifs (de musiciens), l'analyse de sources froides (sites, blogs, tutoriels, presse spécialisée).

construction nous tentons grâce aux observations de comprendre quels savoirs circulent lors des répétitions.

Les séances ont été filmées afin de mieux appréhender d'une part les « pratiques ordinaires » (Leutenegger, F., Schubauer-Leoni M., 2002 ; Leutenegger, 2009), la particularité des savoirs observés, les dimensions sociales des apprentissages comme savoirs spécifiques ainsi que les ajustements effectués par les acteurs dans les situations. Elles ont été codées à partir d'un « film 0 » qui nous a permis d'établir et d'affiner nos hypothèses de recherche et de catégoriser des types de savoirs.

- Des savoirs musicaux techniques, interprétatifs concernant le rapport à l'instrument, à la lecture et au codage de partitions, à la composition, à l'improvisation, aux savoirs sur l'œuvre,
- Des savoirs liés aux techniques du son,
- Des savoirs liés aux décisions à prendre complémentaires aux savoirs disciplinaires stricto sensu.

Entretiens semi-directifs

Des entretiens semi- directifs d'une heure et demie ont été menés avec les quatre membres du groupe observé ainsi qu'avec deux autres musiciens (deux guitaristes) appartenant eux aussi à des groupes de musiques amplifiées autonomes⁵. Une mise en récit de l'expérience singulière rend compte de la biographie des acteurs, de leurs stratégies d'apprentissage (le choix des ressources et leur articulation), de leur rapport aux savoirs ainsi que de la manière dont l'expérience les construit.

L'analyse des réseaux sociaux par le prisme des tutoriels et des *clinics*.

Les entretiens nous ont conduite vers des typologies de ressources mises en œuvre par les acteurs dans la construction de leurs savoirs et de leur expérience musicienne. Il n'est pas question ici de faire une étude exhaustive de l'apprentissage à travers les réseaux sociaux mais

⁵ Nous avons choisi de nous limiter pour ce texte à l'étude de six entretiens. Il est à noter que la difficulté du passage des entretiens dans l'ensemble plus large de l'étude générique réside dans la labilité des groupes qui se font et se défont de semaine en semaine et dans la disposition des sujets à respecter les rendez-vous fixés.

de repérer les types de savoirs en jeu et les formes de transmissions des ressources utilisées par les acteurs de la recherche (Cayari, 2011) à l'ère de la reproductibilité numérique dont Benjamin (1937/ 1968) entrevoyait déjà les prémisses. Notre corpus est basé sur l'analyse

- du site de « l'Accademia Musica Moderna de Milano ⁶»,
- d'un *clinic*⁷ du batteur Dave Weckl,
- de données issues de sept tutoriels de chaînes Youtube dédiées à la transmission de connaissances inhérentes à la pratique des musiques amplifiées (batterie, guitare, basse, batterie, technologie du son). Cette sélection de ressources mises en œuvre par la population du corpus nous mènera à une catégorisation des savoirs cibles qu'elles proposent à leurs *followers* en vue de la construction de compétences.

Une activité centrale : « Repiquer des plans » comme mode d'accès aux savoirs sur l'œuvre.

Nous avons choisi de filmer, d'observer et d'analyser un des modes d'accès à l'œuvre et à ses composants rythmiques et mélodiques privilégié des musiques amplifiées, le repiquage, dans le but d'y débusquer les savoirs en jeu lors de l'activité.

V- La situation d'apprentissage interrogée par la pratique des musiques amplifiées.

Traditionnellement informelles et plurielles dans leur mode d'apprentissage, les pratiques sociales de référence (Martinand, 1986, 1989) liées aux courants de musique populaire mobilisent tout particulièrement les ressources de celui que l'on nomme souvent « l'autodidacte » ou de celui qui se définit comme tel (Green, 2005 ; Burban, 2007 ; Grivet Bonzon, op.cit.) mettant en évidence la part prépondérante de la dévolution dans le processus

⁶ https://scuola.mohole.it/music-e-sound-design/?gclid=CjwKCAjw6qqDBhB-Ei-wACBs6x31qvA95ekHzVquVH1SAgQkmznPcMRriJEo9_U35EgE62YSU-eVN1xoCDQIQAvD_BwE

⁷ Terminologie anglo-saxonne pour les « classes de maître » dans le domaine des musiques amplifiées.

d'acquisition des savoirs. Issues de la contreculture et tenues à l'écart de la scolarisation pendant plusieurs décennies, ces esthétiques se sont développées en marge de l'académisme par des modes d'apprentissage où le modèle de l'artiste et l'engagement de l'individu dans une démarche personnelle forte, sont demeurés essentiels (Becker, 1982).

Malgré la multiplication des acteurs institutionnels promoteurs de « l'ordre explicateur » (Rancière, p.11) des pratiques, nombre de musiciens restent par conviction, éloignés d'une scolarisation dans laquelle ils ne reconnaissent pas les pratiques de référence en question (Frith, 1996).

Les jeunes enquêtés mettent l'accent sur la dissociation entre les valeurs véhiculées par les pratiques scolarisées, symbolisant à leurs yeux le système éducatif (la compétition, la performance scolaire, le formatage, l'injonction de progression, les comptes à rendre aux adultes) et les valeurs promues par la musique qu'ils pratiquent en groupe de manière autonome (la liberté de choisir ses partenaires, la construction de son propre parcours, la possibilité de persévérer ou de renoncer)⁸.

L'adolescent, par sa prise de distance des instances socialisatrices jusqu'alors au fondement de sa construction et par une reconfiguration des rapports sociaux instaure, d'une part un nouveau rapport au monde fait de curiosité, d'adaptabilité, d'une ouverture sur un environnement mouvant dont il doit tirer parti et d'autre part un nouveau rapport au savoir constitué de goût pour l'aléatoire, de tolérance à l'incertitude, pour la recherche, l'exploration et la capacité à mettre en réseau les ressources à sa disposition dénonçant l'assujettissement à un contrat didactique prédéterminé et réaffirmant sa volonté d'émancipation d'un ordre social imposé.

« Repiquer les plans » à partir d'une source audio reste, et ce malgré le développement de la mutualisation de partitions sur Internet ou leur retranscription et publication dans les revues spécialisées, un gage d'appartenance à un « monde du rock » où l'oralité reste le vecteur privilégié d'apprentissage. Les compétences musicales développées et les stratégies d'accès à

⁸ « Non, moi j'ai jamais eu envie de prendre des cours, j'ai pas envie qu'on me dise ce que je dois faire, d'arriver à l'heure et de jouer des trucs imposés qui me plaisent pas... J'en avais marre de l'école, je sais ce que je fais c'est pas bien mieux, c'est en attendant, je suis magasinier chez Carrefour, alors la musique, le groupe, pour moi c'est tout ce qui compte, on s'éclate, on fait nos propres compos, là, en ce moment on a fait la musique pour un spectacle de théâtre, c'est assez novateur, c'est la première fois qu'on fait ça... » (Anthony, bassiste, 19 ans)

l'œuvre restent subordonnées à l'expertise de l'oreille de l'interprète (discrimination auditive, mémoire musicale, psychomotricité de la restitution)⁹ et à son assiduité solitaire à la répétition de la tâche. Les savoirs experts et savants (Joshua, 1996), interprétatifs et techniques/solfégiques en construction sont de plusieurs natures :

- Incorporation d'une tradition musicale par appropriation et comparaison des styles à travers l'écoute et la reproduction de *gimmicks*¹⁰, d'articulations, de timbres, de nuances spécifiques au jeu initial de l'auteur/interprète de référence. Ces paramètres renvoient à un système complexe de contenus symboliques liés aux œuvres, aux genres et aux styles inscrits dans leurs contextes historiques.
- Constitution d'un vocabulaire mélodique et stylistique par le relevé des solos et des *riffs*¹¹ permettant une communication au sein de communautés de pratiques en situation de jeu de groupe.
- Acquisition ou développement de compétences rythmiques (compter les temps, repérer, répéter, relever par l'écriture les systèmes rythmiques),
- Acquisition ou développement de compétences techniques instrumentales développées par la pratique de jeu itérative,
- Incorporation de corporéités : les postures et les doigtés par observation et imitation et répétition,
- Encodage comme maillon de la chaîne sémiotique, représentation conventionnelle (solfège, tablature, grilles d'accords) ou personnelle du phénomène musical se rapprochant parfois d'une « phonétique » musicale porteuse des traces de l'activité de celui qui

⁹ Ainsi Cédric, 17 ans, nous dit non sans fierté avoir entièrement « repiqué » toute la partie de batterie d'un morceau de Dave Weckl qu'il est aujourd'hui capable de jouer note pour note sur le disque et nous le prouve en nous montrant les demandes et les commentaires qu'il reçoit sur *Youtube* où il a posté sa vidéo, fidèle réplique de la partition originale.

¹⁰ « Un gimmick est une cellule de quelques notes de musique capable de capter l'oreille de l'auditeur. Le terme vient du jazz. Il est souvent très court, comme une petite phrase dont le son particulier, le dessin mélodique ou la formule rythmique imprènera facilement la mémoire, donc la reconnaissance et l'identification". [https://fr.wikipedia.org/wiki/Gimmick_\(musique\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Gimmick_(musique))

¹¹ Le riff (abréviation de l'anglais « rhythmic figure ») est un court motif musical ou un ostinato, c'est-à-dire une combinaison de notes, d'accords ou un refrain joués de manière répétitive par la section rythmique ou le musicien soliste d'une formation musicale. [https://fr.wikipedia.org/wiki/Riff_\(musique\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Riff_(musique))

déchiffre et mémorise, pour faciliter une reprise acoustique ultérieure lors des phases de répétitions ou de performance.

- Discrimination analytique des phénomènes sonores à des fins de mémorisation de passages emblématiques de l'œuvre ou de rappel de la structure (harmonique ou rythmique).

Cependant si la plupart des acteurs interrogés décrivent leur expérience comme vécue sur le mode de « l'autodidaxie », l'observation de la réalité empirique impose un point de vue plus nuancé. Nombre d'entre eux mettent en place des stratégies de parcours diversifiés relevant d'une triangulation du système didactique entre le sujet apprenant, l'objet d'un savoir et un *alter*¹². Ce dernier peut cependant revêtir une pluralité de visages. En effet, une partie des jeunes pratiquants de l'enquête a suivi ou suit des cours avec des professeurs d'instrument et pour ceux qui n'ont jamais été confrontés à un tiers-enseignant la musique, nous pouvons considérer qu'ils n'ont cependant pas tout appris *seuls*. Les musiciens « autodidactes » ont en réalité différents modes d'accès à l'apprentissage d'une pratique instrumentale. Les réseaux sociaux sont une des ressources privilégiées.

VI- L'autoformation ou les usages des ressources numériques comme *milieu didactique*. Enseigner sans élève et apprendre sans professeur

Si l'œuvre, source du savoir expert dans une conception traditionnelle du mode d'apprentissage des musiques amplifiées fait *milieu*, il est indéniable que les nouvelles technologies, à travers le recours aux tutoriels ou vidéos, sur les réseaux sociaux constituent un moyen de formation particulièrement prisé par la génération « *digital natives* ». Tous les acteurs de la recherche utilisent les ressources numériques à des fins de formation, de manière informelle, personnelle ou collaborative « *en piochant à droite et à gauche* », sans désir de se conformer à une méthode. Ils travaillent sous « les conseils » filmés de blogueurs ou de leurs référents artistiques, « *autrui significatifs* » (Mead, 1963/2006) lesquels leur semblent ainsi

¹² Nous préférons retenir le concept « d'auto-formation comme fait social contemporain qui engendre chez le sujet social apprenant une démarche formative et/ou éducative non contrainte, à savoir librement décidée et complètement pilotée par lui en rapport avec une intention personnelle d'ordre cognitif et existentiel. » Le Meur (1998- 132).

reliés par un lien de proximité, dans un processus de reprise mimétique des gestes, des techniques. Le contrat didactique n'implique pas de face à face maître/ élève, typique de la forme scolaire, dans la situation d'enseignement à laquelle l'apprenant peut d'ailleurs ici mettre fin à sa guise.

L'observation des plateformes utilisées par la population de l'enquête (Youtube, Facebook, Myspace, Vimeo) nous montre des vidéos à visée didactique conçues sous la forme d'une alliance de cours et de (dé)monstrations performatives constituées de processus ostensifs¹³ qui se donnent à voir (Chevallard, 1994 ; Matheron & Salin, 2002) à travers le discours et la gestualité, propres à caractériser les techniques personnelles et le jeu des musiciens de référence. Pédagogie du modèle, cette mimesis sous-entend une dimension active de l'observation et une part prépondérante de la dévolution dans le processus d'apprentissage et d'incorporation. Les acteurs s'orientent prioritairement vers une pluralité de ressources visant un travail technique et interprétatif, proposées par les artistes eux-mêmes dans des clinics *ou* des capsules focalisées sur un objet précis d'enseignement. Les vidéos articulent des modalités sémiotiques d'entrée dans les apprentissages diversifiées (visuelles, sonores, langagières). Les designs y sont élaborés à partir d'ostensifs dont le présupposé est qu'une partie des savoirs, des habiletés et des représentations mentales sont construits précédemment par l'apprenant et qu'il devra les articuler aux capacités *déjà là*, sans possibilité d'étayage ni de régulation. La mise en forme des savoirs est constituée des codes de la communication des réseaux sociaux, principalement basés sur deux formes supposées rendre leur appropriation possible :

¹³ http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Ostensifs_et_non-ostensifs.pdf « On appelle ostensifs les objets qui ont pour nous une forme matérielle, sensible, au demeurant quelconque. Un objet matériel (un stylo, un compas, etc.) est un ostensif. Mais il en va de même

- des gestes : nous parlerons d'ostensifs gestuels ;
- des mots et, plus généralement, du discours : nous parlerons ici d'ostensifs discursifs (ou langagiers) ;
- des schémas, dessins, graphismes : on parlera, dans ce cas, d'ostensifs graphiques ;
- des écritures et formalismes : nous parlerons alors d'ostensifs scripturaux.

Le propre des ostensifs, c'est de pouvoir être manipulés, ce mot étant entendu en un sens large : manipulation au sens strict (celle du compas ou du stylo, par exemple), mais aussi par la voix, le regard, etc. »

1) le tutoriel, qui didactise un objet d'apprentissage spécifique, en montrant pas à pas comment atteindre l'objectif. La proposition didactique est la plupart du temps formulée sous la forme : « Comment jouer... ». Ces tutoriels sont organisés en chaînes d'abonnés gratuites ou payantes et mobilisent l'attention du récepteur sur un temps court, en moyenne de dix minutes.

2) la master class/tutoriel d'un musicien à la renommée généralement internationale : Ici le musicien « apprenant » observe l'exemple donné par le musicien expert et le reproduit à son rythme avec une gradation des difficultés au cours de la démonstration. Les prises de vue multiples orientent le récepteur vers les gestes techniques à acquérir (précision du pied qui joue la grosse caisse, position de la pince chez le guitariste, jeu de la main gauche sur le manche de la basse...) ou l'ergonomie de l'instrument (prise de vue en surplomb du choix et de la place des instruments dans la batterie par exemple).

Les savoirs repérés dans les vidéos analysées sont principalement des savoirs :

- techniques : tenue de l'instrument, tenue des baguettes à la batterie, jeu du médiator à la basse ou à la guitare, position du corps, échauffements, travail sur les doigtés à la batterie- *paradiddle*¹⁴...),
- agogiques (respect des tempi, des accents, *shuffle* ou *half-time shuffle*¹⁵ ...),
- liés aux styles de jeu des interprètes (Les meilleurs solos, les gestes techniques et riffs « signatures » de musiciens emblématiques, les « trucs » pour personnaliser le son de l'instrument : coller des adhésifs sur la peau de caisse, réglages ou accordages spécifique de l'instrument par tension des cordes ou de la peau...),
- liés aux variables de jeux possibles par ajout d'instrument, en complexifiant les paramètres rythmiques, mélodiques ou de position (utiliser des toms mélodiques, les *ghosts*

¹⁴ “Un paradiddle, aussi appelé moulin en français, fait partie des rudiments de base du tambour et est appliqué également à la batterie. Cette technique consiste à donner des coups de baguette en alternant la main droite (D) et la main gauche (G)”. <https://fr.wikipedia.org/wiki/Paradiddle> . 

¹⁵ Le shuffle est une figure rythmique que l'on rencontre notamment en blues. À un rythme binaire, il substitue un rythme ternaire. Il offre ainsi plus de souplesse, plus de vie à la section rythmique, et ouvre du champ à sa créativité. Il se distingue du swing par le rapport de durée entre les deux notes de la figure : ce rapport est fixe dans le shuffle, variable dans le swing. <https://fr.wikipedia.org/wiki/ Shuffle>. 

*notes*¹⁶ à la batterie, comment booster la gamme pentatonique mineure à la guitare en élargissant le répertoire de positions...)

- liés aux genres musicaux et à leurs spécificités rythmiques, mélodiques ou harmoniques (groove, bossa, rock, jazz fusion...), ainsi qu'à leur champ lexical.
- liés à la qualité du son et aux effets recherchés dans l'articulation technique/ interprétation (technique du son « mute » à la guitare dans une rythmique funk-rock, du *slap*¹⁷ à la basse par l'alternance d'exemples et de contre-exemples¹⁸, technique de la *pompe* à la guitare...),
- liés à la composition (comment créer une ligne de basse pour la composition d'un morceau du type « *songwriting* » ou métal, ...),
- de la théorie musicale et de l'harmonie (« L'écriture » musicale tonale, la grille d'accords blues, la tablature, comment improviser),
- liés au repiquage et aux techniques associées (« relever des morceaux à l'oreille avec Audacity », « Comment repiquer un morceau à l'oreille en 5 minutes ! »...),
- liés au jeu en groupe (disposition spatiale des instrumentistes en fonction du nombre de musiciens, du matériel et de la situation- concert ou répétition),
- liés aux procédés et réglages de mixage (« comment régler son *ampli* de guitare », comment élaborer un pédalier midi, utiliser un equalizer, une distorsion...),
- liés à l'acquisition de l'autonomie dans le travail personnel de l'apprenant (travail régulier nécessaire, comment travailler avec le métronome, comment progresser à la guitare en traversant les paliers...),
- liés aux aspects socio-historiques des esthétiques en question.

Les tutoriels ne proposent pas de structuration incontournable des apprentissages laissant la maîtrise chronogénétique dans l'acquisition du savoir et celle du franchissement de l'obstacle épistémologique (Bachelard, 1938/ 1993) à la responsabilité de l'apprenant. Le musicien expert y installe les milieux dont « l'élève/musicien cible » virtuel fera usage sans régulation. Les

¹⁶ Les ghost notes (aussi appelées coups faibles) sont des frappes très douces sur la caisse claire. A peine audibles, elles ajoutent du groove aux rythmes.

¹⁷ Technique de jeu instrumental répandue dans le funk, le jazz fusion et la pop, inventée par Larry Graham, qui permet d'obtenir des sons percussifs.

¹⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=KlmEPEQi5xI>

pratiques langagières y sont signifiantes de la communication stéréotypée du Web2.0 et se scindent en deux groupes :

- Les tutoriels de « professeurs/musiciens ordinaires » blogueurs et *Youtubers*, qui renvoient aux codes de la convivialité - tutoiement du récepteur créant l'illusion de la proxémie didactique et d'une pseudo interactivité avec un interlocuteur extrapolé, niveau de langue peu soutenu, *teasers* pour fidéliser le récepteur à la chaîne Youtube.
- Les *clinics* de musiciens réputés ou *Youtubers* qui renvoient aux codes de la scolarisation tant au niveau de la langue qu'à celui de la scénarisation de séquences didactiques plus élaborées.

Pour compenser la faiblesse du caractère conjoint de l'action didactique (Sensevy & Mercier, 2007) ici proposée, les auteurs de tutoriels mettent en ligne des pages Facebook interactives palliant le *no man's land* entre « le professeur » et son « élève », ceci dans le but de « créer une communauté » autour de leur école ou de leur chaîne et d'y fidéliser les apprenants. Notons par ailleurs à titre d'exemple que paradoxalement, c'est bien sous le nom d'école « *drums' school* »¹⁹ que la proposition d'enseignement virtuel est faite par Dave Weckl, célèbre batteur américain, à des musiciens qui refusent la scolarisation ! L'Academia Musica Moderna de Milano²⁰ quant à elle propose à la fois une chaîne Youtube de cours aux orientations didactiques revendiquées par son fondateur et des *clinics* avec des musiciens de référence (Dennis Chambers, David Garibaldi, Billy Cobham, Skip Hadden, Franco Rossi...) que deux des batteurs de l'enquête suivent avec assiduité.

Comme le CD se substitua en son temps aux vinyles, le numérique démultiplie les sources d'apprentissage des adolescents qui y puisent à l'infini les savoirs nécessaires à leur pratique. A travers le *Peer to Peer*, ils mutualisent leurs ressources, les confrontent à leur propre pratique. L'enregistrement et la mise en ligne *quasi* immédiate de leurs concerts devient une mémoire et un outil d'analyse utile à la performativité de leur travail et à l'élaboration de stratégies de mise en scène.

La généralisation des *home studios*²¹, équipements à usage domestique dont l'accessibilité s'est

¹⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=bDISLaA1lf8>

²⁰ <https://www.youtube.com/c/francorossidrumchannel>

²¹ Studios d'enregistrement miniaturisé.

considérablement démocratisée, contribue elle aussi à une autoformation continue des musiciens qui les utilisent. Tous les adolescents interviewés possèdent des équipements multimédias. Ils sont en majorité financés par les familles à travers des stratégies éducatives comme valeur ajoutée à la culture scientifique scolaire tandis que les logiciels de traitement du son, sont la plupart du temps téléchargés ou échangés entre pairs, formateurs ponctuels. Si la transmission des savoirs n'est pas didactisée au sens scolarisé du terme, elle est ici bien réelle et s'opère entre pairs autant que par l'apprentissage tutoriel, perpétuant ainsi l'idée d'un processus d'autodidaxie des apprentissages renforcé par la spécificité de l'outil informatique dont l'usage intuitif reste la règle.

Ce type d'utilisation de ressources renverse la logique de la forme scolaire en réinterrogeant fondamentalement la place de l'enseignant dans le processus d'apprentissage. Apprendre n'est plus cette incapacité à comprendre qu'il faut pallier par l'explication de celui qui sait en direction de celui qui ne sait pas encore, « *fiction structurante de la conception explicatrice du monde* » (Rancière 1987/2004 -15). Cette forme d'apprentissage inverse l'équilibre des forces communément établi entre l'adulte et l'adolescent dans un rapport au sensible devenu le paradigme d'un rapport postulant de l'égalité des intelligences. « *Le mythe pédagogique divise [...] le monde en deux* » ainsi que les intelligences, l'une empirique et hasardeuse, celle de l'enfant ou de l'ignorant, l'autre raisonnable et méthodique, celle de l'explicateur, nous dit Rancière (p.16) reprenant Jacotot.

VII- La répétition ou l'apprentissage en immersion

Une des caractéristiques de la pratique des musiques amplifiées est que la phase d'apprentissage est rarement distincte de la phase de production de soi. Nombre d'instrumentistes s'initient au jeu en groupe avec un maigre bagage technique²², poussés par un réseau amical duquel il

²² Le capital de savoirs et de connaissances accumulés étant toujours composite, il va sans dire que les modalités d'apprentissage de la pratique instrumentale sont multiples et n'excluent pas, pour nombre de musiciens un rapport plus ou moins suivi et régulier à l'enseignement délivré par un professeur ou un proche (d'après notre enquête ce dernier est souvent un membre masculin de l'entourage), faisant fonction sans pour cela en détenir le titre ni le statut.

convient de se faire accepter ou par l'identification aux héros mythiques du rock élevés au rang d'idéal. C'est au sein même de la pratique collective comme mise en acte de l'objet musical et apprentissage expérientiel du partage, de l'échange, de la confrontation à l'autre que se fonde la spécificité du genre. Ainsi, « Faire de la musique ensemble ²³ » en situation de *répétition* se révèle à travers le Groupe être le point nodal des musiques amplifiées. Si l'objectif des acteurs est la production collective de musique, nul doute que la *répétition* est le lieu d'apprentissages à travers les interactions qui se jouent en son sein.

Elle est le lieu d'une communication entre les membres où le « nous », communauté émotionnelle au sens de Weber (1904) devient plus important que les parties qui le composent. Le Groupe comme entité musicale restreinte acquiert une force et une autonomie au rythme des relations qui s'y tissent et s'y défont comme des identités individuelles qui se forment en son sein (Grivet Bonzon, op.cit.). Mais la *répétition* est aussi un espace interactionnel de construction de savoirs musicaux techniques et interprétatifs autant que de savoirs d'expertises dans des situations où le milieu est par nature antagoniste, caractérisé par des aspects matériels autant que symboliques.

Nous donnerons ici deux exemples de ces derniers inhérents à l'espace institutionnalisé de la *répétition* et des savoirs d'expertise liés au déroulement de la séance qui permettent aux musiciens non seulement « d'entrer dans le jeu » et d'y faire leur place mais aussi de se développer dans un cadre tacitement prédéterminé et structurant :

- La répétition comme rituel : La structuration même de la répétition qui se révèle être itérative d'une séance sur l'autre : (1) branchement et vérification du matériel - amplis, micros ..., (2) accord des instruments, échauffement de chacun des instrumentistes de façon simultanées mais indépendante/ absence d'interactions musicales concertées. (3) entrée dans une deuxième phase d'échauffement par improvisation (bœuf), travail sur les compositions ou les reprises. (4) pause/ échange autour des projets du groupe. (5)

²³ Au sens de Schütz « Faire de la musique ensemble. Une étude des rapports sociaux », *Sociétés* 3/ 2006 (n° 93), p. 15-28 URL: www.cairn.info/revue-societes-2006-3-page-15.htm. DOI: 10.3917/soc.093.0015: « Il me semble que toute communication possible présuppose un rapport de « syntonie » entre celui qui fait la communication et le récepteur de la communication. Ce rapport se fait par la répartition réciproque du flux de l'expérience dans le temps interne de l'Autre, par un vécu d'un présent très fort partagé ensemble, par l'expérience de cette proximité sous la forme d'un « Nous ». C'est uniquement dans le cadre de cette expérience que le comportement de l'Autre arrive à une signification pour son partenaire qui syntonise avec lui – c'est-à-dire que la corporalité de l'Autre et ses mouvements peuvent être interprétés comme un domaine d'expression de sa vie intérieure. »

retour à la phase de travail sur les compositions qui permet aux musiciens non seulement « d'entrer dans le jeu » et d'y faire leur place mais aussi d'exercer leur expertise dans un cadre tacitement prédéterminé et structurant.

- Le travail des corps ou l'appropriation des codes : comme l'a montré Desroches (2014, 287) pour d'autres esthétiques, le corps des musiciens est une « signature musicale ». Les techniques de jeu, la tenue de l'instrument relève non seulement du style propre à chacun mais aussi de l'appartenance à une « tribu » mêlant intimement dans la performance, les dimensions corporelles techniques et interprétatives. La posture (balancements sur les temps, accentués sur les temps forts, yeux fermés, mimiques sur les chœurs), les vêtements prototypiques du genre de musique, la coiffure... sont autant de signes plus ou moins négociés, de valeurs et d'appartenance à une communauté de pratique dont les acteurs se revendiquent et qu'ils construisent ensemble durant les répétitions comme prémisses des performances scéniques à venir.

La « répétition constructive » sert non seulement à maintenir des dispositions précédemment acquises par la mémoire sociale indissociable du contexte dans lequel elle est activée (Halbwachs, 1994) mais rend possible l'acquisition de savoirs ou de savoir-faire nouveaux (Bourdieu, 1998). Les acteurs mutualisent leurs connaissances au service de la composition, de l'enregistrement, de la diffusion, de la production et de la promotion de leur musique. L'utilisation de tables de mixage, de micros, d'égaliseurs, d'effets, de multipistes, de logiciels de prise de son, de retours sur scène ou en façade, de lumières ou la réalisation d'une fiche technique sont autant de compétences construites par l'expérience et distribuées au sein du *groupe* lors de ce temps partagé.

VIII- Conclusions

Plusieurs enjeux, à notre sens significatifs, se dégagent des observations et des analyses.

Loin d'éloigner l'adolescent de l'implication dans le social et le politique, et de l'enfermer dans l'individualisme, l'activité et les processus métacognitifs qui y sont associés, le réinscrivent au contraire au cœur de l'action collective, dans un partage de la scène comme métaphore de

l'espace public, dans un *partage du sensible* (Rancière, 2000) comme éveil à la démocratie. La situation ne s'inscrit plus dans l'externalité d'un dispositif didactique mis en place par autrui, mais dans une véritable expérience de vie au sens de Dewey²⁴ où les modes de transmission tant horizontaux que verticaux installent l'adolescent dans le double régime de singularité (la musique pour soi) et d'universalité (l'inscription dans une culture patrimoniale au sens large). Activité féconde, « faire du Groupe » engage les acteurs dans une démarche de participation au monde, par la polyphonie incertaine et imprévisible de l'expérience musicale collective.

L'adolescent, en s'appropriant la partition topogénétique se réapproprie la scène de manière symbolique et opérationnelle réinterrogeant la place de l'adulte dans une situation didactique nouvelle. Il pratique une activité qui prend sens pour lui-même et pour ceux qui la partagent avec lui, d'égal à égal. L'expérience vécue n'y est pas une préfiguration des rapports sociaux à venir mais une entrée de plein fouet dans des sociabilités négociées.

L'égalité, comme base démocratique corollaire de l'émancipation intellectuelle, n'y est pas décrétée *a priori* par l'Institution en recherche de rationalité mais elle se joue entre les membres comme exigence. L'enjeu y est, au-delà du plaisir musical et amical partagé, la condition d'une démocratie épistémique (Sensevy, 2011), l'entrée dans l'Humanité par le sensible laissant à voir, citons encore Rancière « en même temps l'existence d'un commun et les découpages qui y définissent les places et les parts respectives »²⁵. L'expérience esthétique devient le lieu et la place de la parole des adolescents qui prennent part à la vie artistique, à travers l'appropriation et la construction effective de savoirs en y gagnant le droit à l'expression libératrice dans l'art comme expérience unificatrice.

« En faisant l'expérience d'apprendre, on fait l'expérience de soi et des autres » (Landry, 2006).

²⁴ Dewey, J. (1915/2008) *L'art comme expérience*. Paris : Gallimard, « Folio essais ».

²⁵ *Idem*. p. 12.

Références bibliographiques

- Audubert, P. (dir.) (2012). *Enseigner les musiques actuelles ?* Paris : Collectif Recherche en pédagogie musicale.
- Bachelard, G. (1938/1993). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- Becker, H.S. (1982). *Les mondes de l'art*. Paris : Flammarion.
- Becker, H.S. & Alain Pessin (2006) : Dialogue sur les notions de Monde et de Champ, *Sociologie de l'Art*, 2006/1 (OPuS 8), p. 163-180. DOI : 10.3917/soart.008.0163. URL : <https://www.cairn.info/revue-sociologie-de-l-art-2006-1-page-163.htm>
- Benjamin, W. (1937/1968). The work of art in the age of mechanical reproduction (H. Zohn, Trans.). Dans H. Arendt (Ed.), *Illuminations : essays and reflections*. 217-251. New York Schocken Books.
- Bézille, H. (2003). La figure de l'autodidacte. *Former, se former, se transformer*. Paris : Sciences humaines. Hors-Série.74-76.
- Berthelot (dir.) (1997). *Politiques publiques et musiques amplifiées*. Agen : GEMA. <https://www.irma.asso.fr/IMG/pdf/PolitiquesPubliquesMA95Agen-2.pdf>
- Bonnéry, S. (2009). Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage ». *Revue française de pédagogie*, n° 167, 13-23.
- Bourdieu, E. (1998). *Savoir-faire. Contribution à une théorie dispositionnelle de l'action*, Paris, Éditions du Seuil.
- Brandl, E. (2008). *Étude sur l'encadrement des pratiques collectives dans le champ des musiques actuelles. Contribution à un état des lieux. Constats et propositions*. Rapport réalisé pour l'Agence Danse Musique Théâtre Rhône-Alpes, l'Arcade Provence-Alpes-Côte d'Azur et le Réseau en scène Languedoc-Roussillon.

Brougère, G. & Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation », *Revue française de pédagogie*, 158 | 2007, 117-160.

Brousseau, G. (2010). Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques. http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Glossaire_V5.pdf

Burban F. (2007). L'authenticité musicienne à l'épreuve de la formation et de l'expérience. *Éducation et sociétés*, 19 : 177-192.

Campbell, D. & Fiske, D. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56 (2). <https://www2.psych.ubc.ca/~schaller/528Readings/CampbellFiske1959.pdf>

Caron F. (2011). Vérité de l'autodidaxie. Ethnographie de la transmission guitariste. *Ethnologie française*, vol. 41, n° 3, 531-539.

Cayari, C. (2011). The YouTube effect : How YouTube has provided new ways to consume, create, and share music. *International Journal of Education & the Arts*. 12(6). Retrieved from <http://www.ijea.org/v12n6/v12n6.pdf>

Cedefop (2008). Terminology of European education and training policy – A selection of 100 key terms. Luxembourg: Publications office. http://www.cedefop.europa.eu/en/files/4064_en.pdf [accessed 23.4.2012]. https://www.cedefop.europa.eu/files/4117_en.pdf

Chevallard, Y. (1985-1991). *La transposition didactique - Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.

Chevallard, Y. (1994). *Ostensifs et non-ostensifs dans l'activité mathématique*. Séminaire de l'Associazione Mathesis, Turin, 3 février 1994, Actes du Séminaire 1993-1994, 190-200.

- Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique, *Recherches en didactique des mathématiques*, vol 19, n°2. Grenoble : La pensée sauvage. 221-265.
- Coulangeon, P. (1999). Les musiciens de jazz : les chemins de la professionnalisation. Dans *Genèses*, n° 36, 54-68.
- Delbos G. & Jorion P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris : Éd. de la Maison des sciences de l'homme.
- Demailly, L. (2009). Fortunes et ambiguïtés de l'accompagnement. Dans *Empan*, vol. 2, n° 74, 21-28.
- Demaizière, F. (1996). Autoformation, nouvelles technologies et didactique. Réflexions et propositions méthodologiques. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle: revue internationale*, CERSE, Université de Caen, Médiations éducatives et aides à l'autoformation, (1-2), 63-94.
- Deslyper, R. (2013). *Les élèves guitaristes des écoles de « musiques actuelles » : analyse du passage de l'autodidaxie à l'enseignement pédagogique*. Thèse de doctorat, sociologie, université Lumière-Lyon 2.
- Deslyper, R. (2013). Une école de l'autodidaxie ? L'enseignement des « musiques actuelles » au prisme de la forme scolaire. *Revue française de pédagogie*, 185, 49-58.
- Deslyper, R. (2018). *Les élèves des écoles de « musiques actuelles » : La transformation d'une pratique musicale*. Paris : Presses Universitaires du Septentrion.
- Dewey, J. (1915/ 2008). *L'art comme expérience*. Paris : Gallimard, « Folio essais ».
- Eloy, F. (2012). *Apprendre à écouter la musique. Culture légitime, culture scolaire et cultures juvéniles*, Thèse de doctorat, sociologie, EHESS.
- Forquin J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Fossé- Poliak, C. (1992). *La vocation d'autodidacte*. Paris : L'Harmattan.

Frith, S. (1981), *Sound Effects - Youth, Leisure, and the Politics of Rock'n'roll*, New York, Pantheon.

Frith, S. (1996), *Performing Rites*, Cambridge, Harvard University Press.

Frith, S. (2007), *Taking Popular Music Seriously. Selected Essays*, New York, Routledge.

Frith, S. (2018). *Une sociologie des musiques populaires*, Dijon, Les Presses du réel, coll. « Petite Collection ArTec », 2018.

Green L. (2001). *How popular musicians learn. A way ahead for music education*. Hants/Burlington : Ashgate Press.

Green, L. (2002). *How popular musicians learn : A way ahead for music education*. Bodman, England : MPG Books.

Green, L. (2005). The music curriculum as lived experience : Children's "natural" music learning. *Music Educators Journal*, 91(4), 27-32.

Green L. (2008). *Music, Informal Learning an the School : A new classroom Pedagogy*. Hants/Burlington : Ashgate Press.

Grivet Bonzon, C. (2011). *Enjeux sociaux, culturels et éducatifs de la pratique autonome des musiques amplifiées chez les adolescents*. Thèse de doctorat. ISPEF/ Université Lumière Lyon2.

Halbwachs, M. (1939). La mémoire collective chez les musiciens. Presses Universitaires de France. *Revue Philosophique de la France et de l'Étranger*. T. 127, No. 3/4. 136-165.

Halbwachs, M. (1925- 1994), *Les Cadres sociaux de la mémoire*, Paris, Éditions Albin Michel.

Illich, I. (1971). *Une société sans école*. Paris : Editions du Seuil.

Illich, I. (2004). *Œuvres complètes*. Paris : Fayard.

Joshua, S. (1996). Le concept de transposition n'est-il proposé que pour les mathématiques ? Dans Claude Raiski et Michel Caillot, éditeurs : *Au-delà des didactiques, le didactique*. Bruxelles : De Boeck Université.

Kohn, L. & Christiaens, W. (2014). Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche en soins de santé : apports et croyances. *Reflets et perspectives de la vie économique*, 4(4), 67-82. <https://doi.org/10.3917/rpve.534.0067>

Landry, P. (2006). Les relations entre expériences, apprentissages et autoformation. Dans Bézille, H., Courtois, B. (dir.), *Penser la relation expérience-formation*, Lyon, Chronique Sociale, 2006 - 1 - Chapitre 7.

Le Meur, G. (1998). *Les nouveaux autodidactes. Néo-autodidaxie et formation*, Lyon : Chronique sociale.

Leutenegger, F. (2010). Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématiques. *Revue française de pédagogie*, 173 | 2010, 138-139.

Mabru, L. (1996). Sur l'apprentissage et la transmission de la musique. Jouer du fifre. Dans Laborde, D. (dir.), *Repérer, enquêter, analyser, conserver... Tout un Monde de musique*, Paris, Éditions L'Harmattan.

Martinand, J-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.

Martinand, J-L. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et technique. Dans *Les sciences de l'éducation- pour l'ère nouvelle*. N°2. Université de Caen, Basse Normandie. 23-29.

- Matheron, Y. & Salin, M-H. (2002). Les pratiques ostensives comme travail de construction d'une mémoire officielle de la classe dans l'action enseignante Dans *Revue Française de Pédagogie*, n° 141. 57-66.
- Mead, G-H. (1963/2006). *L'esprit, le soi, la société*. Paris : Presses universitaires de France.
- Rancière, J. (1987, 2004, 2010). *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris : Fayard, 10/18.
- Rancière, J. (2000). *Le Partage du sensible. Esthétique et politique*. Paris : La Fabrique.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre-Derville, I., Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Ribac, F. (2004). *L'avaleur de rock*, Paris : La Dispute.
- Ribac, F. (2010). Ce que les usagers et Internet font à la prescription culturelle publique et à ses lieux : l'exemple de la musique en Ile de France. Programme interministériel "Culture et Territoires en Ile de France" <http://www.lesribacschwabe.net/blogs-et-prescription/wp-content/uploads/2010/09/rapportribac2010.pdf>
- Rickenmann, R., Márquez Cuesta, F. & Bellu, C. (2019). Techniques et interprétation musicales : Contenus et stratégies chez les enseignants débutants en didactique de l'instrument. *Éducation & didactique*, 3(3), 35-57.
- Schubauer-Leoni, M. & Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/ expérimentale du didactique ordinaire. Dans : Madelon Saada-Robert éd., *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. 227-251.

Schütz, A. (2006). Faire de la musique ensemble. Une étude des rapports sociaux. *Sociétés* 3/2006 (n° 93),15-28 URL : www.cairn.info/revue-societes-2006-3-page-15.htm

Sensevy, G., Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Presses universitaires de Rennes.

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

Sensevy, G. (2011). L'action conjointe en didactique. Dans *Entretiens avec Gérard Sensevy. Perspectives*. Economie et management. N°167. Avril 2018. https://data.over-blog-kiwi.com/3/05/75/53/20190509/ob_e7cdb3_action-conjointe-en-didactique-entre.pdf

Tassin, D. (2004). *Rock et production de soi. Une sociologie de l'ordinaire des groupes et des musiciens*, Paris : L'Harmattan.

Teillet, P. (1991). Une politique culturelle du rock. Dans sous la direction de Hennion A. et Mignon P., *Rock, De l'histoire au mythe*, Paris : éd. Anthropos.

Teillet, P. (2002). Eléments pour une histoire des politiques publiques en faveur des musiques amplifiées. Dans sous la direction de Poirrier P., *Les collectivités locales et la culture, les formes d'institutionnalisation XIX è-XX è siècles*. Paris : éd. Du Comité d'histoire du Ministère de la Culture.

Teillet, P. (2003). Publics et politiques des musiques actuelles. Dans Olivier Donnat éd., *Le(s) public(s) de la culture : Politiques publiques et équipements culturels*.155-179. Paris : Presses de Sciences Po. 155-180. <https://doi.org/10.3917/scpo.donna.2003.01.0155>

Touché, M. (1996). Les lieux de répétition des musiques amplifiées, défauts d'équipements et malentendus sociaux. *Les Annales de la recherche urbaine*, n° 70, p. 58-67.

Tremblay, N. (1986). *Apprendre en situation d'autodidacte : une étude des besoins des apprenants et des compétences des intervenants*, Montréal : PUM.

Van Colen F. (2002). *Musiques actuelles et éducation populaire. Analyse des projets de onze lieux de musiques amplifiées*. Rapport réalisé pour le CRY et la FEDUROK, avec le soutien du ministère de la Culture.

Verret M. (1975). *Le temps des études*. Paris : Honoré Champion.

Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : PUL.

Weber, M. (1904, 2010) *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris : Pocket/Plon, collection Agora, 2010.

La liberté saisie par la TACD : une piste pour penser la reconstruction de la forme scolaire

Bérengère KOLLY

Laboratoire Lettres, Idées, Savoirs
UPEC – Inspé de Créteil

Résumé : Cette communication vise à réfléchir à la liberté dans la classe comme une piste pour penser la reconstruction de la forme scolaire. Elle s'attache à décrire, avec les outils de la TACD, un modèle spécifique de scolarisation qui se fonde sur une telle organisation (pédagogie Montessori dans ses pratiques effectives et strictes). Il s'agit de comprendre comment se modifient à la fois le travail de l'élève et le travail de l'enseignant (et leur travail conjoint), en particulier par les notions de contrat-milieu. Cette description vise, à terme, à réfléchir aux transpositions possibles dans l'école classique, ainsi qu'à saisir par les outils de la TACD les pratiques effectives « dites Montessori » qui ont lieu depuis une dizaine d'années en maternelle, et qui se fondent généralement sur une organisation du travail proche de celle décrite dans cette communication.

Title : Freedom seized by the TACD: an approach to consider the reconstruction of the school form

Abstract : This paper aims to reflect on freedom in the classroom as a way of thinking about the reconstruction of the school form. It aims to describe, with the tools of TACD, a specific model of schooling based on such an organisation (Montessori pedagogy in its effective and strict practices). The aim is to understand how the work of the pupil and the work of the teacher (and their joint work) are modified, in particular through the notions of contract-milieu. This description aims, in the long run, to reflect on possible transpositions into the classical school, as well as to grasp, through the tools of TACD, the effective "Montessori" practices that have been taking place for the last ten years in kindergarten, and which are generally based on an organisation of work similar to that described in this paper.

Mots clés : Liberté, Montessori, Contrat, Milieu, Travail

Key-words : Freedom, Montessori, Contract, Milieu, Work

Introduction : intention

Les enseignants confrontés à l'hétérogénéité toujours plus grande des classes se tournent, souvent en maternelle, mais également de plus en plus en élémentaire, vers l'individualisation du travail, sous des formes complètes ou adaptées. Ces dernières contrastent avec l'enseignement dit « frontal » (l'enseignant face à une classe ou à une demi-classe) : elles supposent que l'enseignant donne une part de *liberté*, plus ou moins grande, plus ou moins cadrée, voire totale, selon les configurations, aux élèves.

Cet intérêt pour des formes de liberté dans l'école n'est pourtant pas neuf : plusieurs modèles de scolarisation spécifique – celle des Freinet, celle de Montessori par exemple – fonctionnaient déjà sur l'individualisation du travail et sur une liberté donnée aux enfants. Ces modèles sont des ressources pour penser, dans l'école pour tous, des formes nouvelles d'organisation du travail, adaptées aux enjeux contemporains. Nous proposons ainsi dans cette communication de réfléchir à la question de la liberté comme l'un des leviers possibles pour reconstruire la forme scolaire traditionnelle.

Les enjeux sont divers. Ils sont d'abord pratiques, pour les élèves – quelle forme de liberté, quel cadre donné, quelle transmission – mais également pour les enseignants – comment modifier la directivité, l'évaluation, la transmission, la maîtrise du groupe. Sur ce premier point, les outils de la TACD paraissent tout à fait pertinents (en particulier par les notions de contrat-milieu, mais également par la dialectique réticence-expression) pour décrire précisément ces modifications pratiques.

Mais il existe également des enjeux politiques et éthiques essentiels.

Du côté politique, la liberté peut être pensée comme un moyen pratique de répondre à une question politique cruciale, celle de la formation de la liberté de conscience, en collectif. Il s'agit ainsi de permettre l'apprentissage de la liberté par l'exercice pratique de la liberté – ou, pour le dire autrement, d'apprendre à forger sa volonté propre en l'exerçant librement. L'organisation d'une classe sur le mode de la liberté permet ainsi non seulement une succession infinie de *microdécisions* ou de décisions plus conséquentes de la part de l'enfant, mais également une multiplication des situations d'interactions collectives *problématiques* supposant un ajustement permanent entre individu et collectif, dans cette situation de transmission de culture qu'est l'école.

Du côté de l'éthique, la liberté suppose ainsi que chaque élève, mais bien plus chaque

enfant fasse l'expérience de la vie avec les autres, et qu'il parvienne à réguler la liberté qui lui est donnée. Il se confronte ainsi – pour peu que la gestion de la classe soit ajustée – aux conséquences de ses actes, et expérimente ainsi à la fois la *responsabilité* de soi dans un groupe et *l'affirmation constructrice* de soi. Ceci suppose, partant, un savoir-faire spécifique de l'enseignant, qui apprend à intervenir ou non, à laisser faire ou à cadrer, selon les situations, c'est-à-dire aussi à guider la liberté.

Cette communication s'attachera ainsi à décrire ce qui pourrait constituer un *nouveau territoire* pour la TACD, d'un point de vue théorique comme d'un point de vue pratique.

1. La liberté à l'école : enjeux pédagogiques et philosophiques

Proposons de partir dans un premier temps sur la liberté telle qu'elle est conceptualisée et pratiquée dans un cadre montessorien strict, c'est-à-dire dans un système à la fois théorique et pratique, construit sur le temps long, approprié et expérimenté par des enseignants. Cette pédagogie fait « système », c'est-à-dire qu'elle s'est construite peu à peu en allers-retours expérimentaux, créant des réponses à la fois théoriques et pratiques à chaque problème pratique se manifestant aux enseignants. Étalaé dans le temps, ce fonctionnement fait de la pédagogie montessorienne un système stable, constitué à la fois de « techniques » précises (pour une partie, axée autour d'un « matériel » de manipulation ou de concrétisation des savoirs), d'un regard sur l'enfant générant une manière typique de considérer les problèmes, ainsi qu'un style de pratique.

Considérations historiques

Dans une telle pédagogie, la liberté est comprise à la fois comme un point de départ, un moyen et une fin. Le point de départ suppose que la liberté ne peut se construire que par la liberté ; il considère ainsi, d'un point de vue à la fois éthique et politique, qu'il est impossible d'éduquer des êtres libres sous entraves. Maria Montessori écrit au début du XXe siècle, et il est alors très clair que les pratiques nouvelles en direction de la petite enfance visaient, en Italie comme en France, à mieux s'adapter au petit enfant. Venues des salles d'asile ou calquées sur les pratiques de l'élémentaire, les pratiques préscolaires étaient en général rigides,

descendantes, militaires et indigentes pédagogiquement. Le geste montessorien de libération est d'abord à comprendre historiquement : affirmer que l'enfant petit a besoin de repos et de respect de son rythme, qu'il a besoin de bouger et de se mouvoir, mais également d'être stimulé, que son attention nécessite d'être captée relèvent aujourd'hui d'évidences qui ne l'étaient pas, ou peu répandues, au début du XXe siècle.

Mais l'argument montessorien dépasse l'histoire, en ce qu'il affirme que pour *connaître* l'enfant, il faut le laisser libre de manifester ses caractéristiques du moment. Un passage célèbre de la *Pédagogie scientifique* tente de faire comprendre cet élément par la comparaison avec un entomologiste : ce dernier n'imaginerait pas observer des papillons épinglés dans une boîte ; il doit, pour connaître le mode de vie des papillons, les observer se mouvant en liberté dans leur milieu naturel. De la même manière, un enseignant qui veut *connaître* les enfants et chaque enfant se doit de laisser ces derniers *manifester* leurs caractéristiques du moment. Cette observation clairement clinique – Maria Montessori était médecin – considère que pour agir de manière pertinente, l'enfant doit pouvoir manifester ses tendances profondes. La manière de bouger ou de rester assis, la paresse ou l'hyperactivité, la grande sociabilité ou l'isolement sont ainsi des *symptômes extérieurs* observables, guidant l'enseignant dans son action. Ces phénomènes peuvent être visibles dans un cadre classique plus contraint, mais dans un cadre où la liberté est la règle, ils prennent une place beaucoup plus importante. Ainsi, la liberté participe d'un premier critère que Montessori nomme « scientifique », selon le vocabulaire de l'époque, c'est-à-dire tout simplement basé sur l'expérience et l'observation – et non sur des spéculations philosophiques abstraites sur ce que devrait être « l'enfant ».

Considérations éthiques et politiques

La liberté est donc un moyen pédagogique de connaissance de chaque enfant ; mais elle est également un moyen pour la liberté elle-même (apprendre la liberté par la liberté). L'argument est cette fois éthique et politique : il s'agit, par la liberté, de permettre à l'enfant de se confronter aux difficultés que cette dernière génère.

Individuellement, la liberté place l'enfant en situation de responsabilité, dans le choix de son activité, le choix de travailler ou non, mais également dans l'habitude qu'elle permet à l'enfant de mieux se connaître. L'enfant *petit* (rappelons que cette pédagogie s'adresse

d'abord aux enfants de moins de 6 ans) peut ainsi apprendre à discerner ses états mentaux et émotionnels et travaille sa volonté propre – du moins est-ce ainsi que cette pédagogie le considère.

Collectivement, la liberté donnée à tous doit générer de fait des expériences de confrontation ou de solidarité, une multiplication de situations éthiques, conflictuelles ou non, permettant de construire une morale en action. Les règles, minimales, sont accompagnées d'une présence constante de l'adulte qui vient aider, si besoin, à résoudre les conflits. De cette manière, la liberté vise clairement à « libér[er] la vie réprimée ». Éthiquement, il s'agit de prendre le contrepied d'un fonctionnement traditionnel basé sur la récompense, la promotion, la compétition ainsi que sur l'observance des « lois du monde au même titre que celles de Dieu (...) par l'arbitraire de l'adulte ». Maria Montessori dénonce ici l'organisation de l'école répressive, ainsi que les « sentiments mesquins » qu'un tel fonctionnement génère. Pour la question qui nous préoccupe, cela signifie que la contestation de la « forme scolaire » s'effectue bien sur le principe que cette dernière est également une « forme sociale » (Vincent *et al.*, 2012). La contestation d'une organisation de l'ordre se base sur la promotion d'une éducation, à l'inverse, qui doit permettre de restaurer la « force intérieure » de chacun. Cette proposition s'articule aux conceptions de l'époque, visant à la « libération sociale » de l'enfant. Cette « conquête » doit pour la pédagogue passer par le fait de « changer la forme de leur travail »¹. Comparant l'enfant au mineur, Maria Montessori disait de manière sarcastique que réformer l'école sans liberté – notamment par le truchement de “la science” – était comme offrir aux mineurs une ceinture contre la hernie plutôt que modifier radicalement leurs conditions de travail².

Dans cette optique, si l'on considère que l'école actuelle reste l'héritière de l'ancienne forme scolaire, en particulier dans l'organisation cadrée du temps et de l'espace, la liberté proposée dans le cadre – certes, radical – de cette pédagogie peut nous intéresser pour penser une modification de la forme scolaire.

La liberté comme maîtrise de soi dans l'indépendance

La pédagogie Montessori a été fréquemment accusée tout à la fois de laxisme et de

¹ Montessori, M. *Pédagogie scientifique*, tome I, p. 17.

² Montessori, M. *Pédagogie scientifique*, tome I, p. 15.

rigidité. La raison tient sans doute au fait que dans le système montessorien, la liberté est articulée à l'autodiscipline, c'est-à-dire à la maîtrise de soi.

« Nous avons une conception différente de la *discipline* ; la discipline doit, elle aussi, être *active*. N'est pas discipliné un individu rendu artificiellement silencieux et immobile comme un paralytique. C'est un individu anéanti, non discipliné. Nous appelons discipliné un individu qui est maître de lui et qui peut, par conséquent, disposer de lui-même, ou suivre une règle de vie » (Montessori, *PSI*, p. 37).

La liberté telle qu'elle est proposée par la pédagogue s'apparente à des conceptions proches des philosophies antiques : la liberté se trouve dans la maîtrise de soi. C'est le rôle du « matériel » montessorien, qui cherche à aiguiser la maîtrise du geste, ou encore des « leçons de silence », ces moments où les enfants, parfaitement immobiles, parfois même dans l'obscurité, se meuvent en silence à l'appel à voix basse de leur prénom. En cela, il ne s'agit pas de laisser tout faire, ou de proposer une liberté qui ne donnerait aucune direction aux enfants. Cette pédagogie assume le fait « d'ordonner la personnalité », c'est-à-dire de permettre, par la méthode pédagogique, l'éclosion d'une activité constructrice, venant de l'enfant. Cela explique qu'elle ait pu également être accusée de rigidité : selon les interprétations et les enseignants, ces pratiques peuvent ainsi donner une illusion de liberté, en cadrant et normant l'enfant derrière des discours libertaires.

De fait, la pédagogie ne laisse pas la liberté seule, mais articulée à un *milieu* didactique précis, composé notamment du « matériel » montessorien. Ce matériel doit permettre à la fois de *soutenir* et *rendre possible la liberté* – par exemple en favorisant la propre activité de l'enfant ou des enfants, sans intervention des adultes, en permettant l'autocorrection, ce qui évite d'avoir sans cesse à chercher l'enseignant et engage un rapport nouveau à la « réussite » d'une activité. Mais ce matériel permet également *de favoriser une liberté sans abandon*.

Ainsi, l'enfant est libre – de mouvement, d'espace, de temps, d'activité, seul ou à plusieurs – mais n'est pas pour autant « abandonné à sa propre expérience »³. Les temps de « présentation » sont des moments essentiels où l'enseignant doit présenter le monde, à travers le matériel (qui se présente comme une suite ordonnée de *petits bouts de monde*). La liberté appartient à l'enfant, mais l'enfant évolue dans un milieu qui *l'introduit dans le monde*, en lui donnant des clés de compréhension de ce dernier (toujours pour l'enfant petit). L'enseignant ne perd donc pas sa responsabilité essentielle de transmission du savoirs et d'outils de compréhension et de vie. Une fois que ces outils ont été donnés à l'enfant, ils lui

³ Montessori, M. *Pédagogie scientifique*, tome I, p. 239.

appartiennent : il est libre de les utiliser à sa manière, ce qui donne aussi beaucoup de souplesse, en principe, dans l'usage du matériel. Il s'agirait alors de comprendre la dialectique spécifique contrat-milieu dans des situations montessoriennes effectives.

2. Esquisse de descriptions didactiques : une organisation de la dévolution

Si la liberté est la question philosophique, donc éducative par excellence, Maria Montessori entendait construire un *milieu* qui permette cette liberté. Pour le dire autrement, la construction didactique d'une classe montessorienne *vient servir l'objectif de liberté* donc également le projet éthique et social qui sous-tend la pédagogie. Ce milieu est articulé à la nature – un jardin dans un cadre urbain – des bains chauds et froids, du matériel pédagogique visant à susciter l'attention, la concentration et l'intelligence des enfants, un lieu lumineux et le plus esthétique possible. Ces lieux sont des « maisons » des enfants (des *case dei bambini*), c'est-à-dire des lieux de vie. Selon le principe que « de la maison viendra la personne », Maria Montessori pense alors que tout projet éducatif se doit d'interroger les conditions *concrètes* dans lesquelles vivent les enfants.

Tout comme pour les adultes, Maria Montessori insiste sur l'importance de l'environnement, qui est aussi celui de la famille ; la pédagogue rappelle ainsi – ce qui lui sera pourtant reproché par la suite – que la « pédagogie scientifique » n'est qu'une partie de la transformation sociale :

“ L'homme n'est pas seulement un produit biologique, mais aussi un produit social – et l'environnement social des individus dans l'éducation est le foyer avec la famille. Or, c'est en vain que la *Pédagogie Scientifique* va essayer d'améliorer les nouvelles générations, si elle ne vient pas influencer l'environnement, où les nouvelles générations se lèvent et grandissent ! ” (Montessori, 1913, p. 44).

Le type de travail en classe montessorienne

Le « milieu » de la classe vient faire écho à ces préoccupations sociales ; la liberté visée est ainsi rendue possible par un milieu (composée de matériel, d'ordonnancement du matériel, notamment) et d'un contrat didactique spécifique. Il ne faudrait pas considérer, comme une certaine vulgarisation peut parfois l'écrire, que dans cette pédagogie, *c'est le milieu qui éduque*, ou encore qu'il s'agit *d'un milieu éducateur*. Ce serait méconnaître profondément ce que Maria Montessori nommait « la part active de la maîtresse », et la place

essentielle du « jeu » didactique dans l'action conjointe, en dépit d'un matériel souvent autocorrectif, et d'un travail enfantin s'effectuant, pour une bonne part, loin de l'enseignant.

En revanche, dans un cadre où la liberté est la règle, la dévolution est un socle dans ces classes. « Organiser les conditions de la dévolution », comme le décrit Sensevy à la suite de Brousseau (Sensevy, 2011, p. 74), s'effectue certes par le désengagement du professeur (qui doit être la règle générale, supposant d'ailleurs que ces classes soient nombreuses, avec un encadrement peu important), mais également rendu possible par un *milieu* ordonné de manière à rendre possible cette dévolution.

Pour le comprendre, il faut considérer que le travail des enfants se divise en deux grandes parts :

- la première (que nous nommerons « le travail conjoint ») est constituée par les « présentations », c'est-à-dire les temps où l'enseignante « présente » le fonctionnement d'un matériel/d'une activité, et reste à côté de l'enfant le temps que ce dernier réitère l'activité. Ces temps sont la plupart du temps individualisés, et peuvent être courts (5 minutes) ou beaucoup plus conséquents (20 minutes ou plus). Ces « présentations » ont lieu sur la proposition de l'enseignante ou à la demande de l'enfant, et doivent être proportionnées à l'avancée de l'enfant (suffisamment stimulantes – pas trop difficiles). Il revient à la responsabilité de l'enseignant de s'assurer que chaque enfant reçoit suffisamment de présentations pour avancer, sur les cinq domaines identifiés dans cette pédagogie⁴. Ces « présentations » individualisées n'excluent pas des activités en groupe voire en classe entière selon les cas (sport, motricité, langues, comptines...)

- la seconde (que nous nommerons « le travail libre ») est constituée du travail personnel ou en petits groupes (le plus souvent en binôme). Dans cette seconde phase de travail, les enfants reprennent des activités qui leur ont été présentées, selon leur choix libre. L'observation montre qu'ils peuvent tout aussi bien prendre une seule même activité et rester concentrés de longues minutes, comme enchaîner rapidement une suite d'activités différentes. Des temps de latences, des « errances » ou des « épisodes » ponctuent ces deux types de travail (voir Kolly, 2018) : ce sont notamment pendant ces temps plus informels que les enfants s'observent mutuellement, s'imitent, engagent des discussions ou encore se

⁴ Vie pratique, vie sensorielle, langage, mathématiques, éveil au monde (géographie...)

confrontent aux « problèmes de vie sociale » générés par ce type d'organisation⁵.

Si l'on exclut la première forme de travail (le travail conjoint) amène une relation de grande proximité, individuelle, entre l'enseignant et le ou les élèves, la seconde forme (le travail libre) s'effectue à distance du professeur, et sur le socle de la dévolution.

L'alternance *présentation-dévolution*

Si l'on excepte le temps des présentations, les enfants de ces classes sont donc en situation de dévolution, multiple, puisqu'ils ont la possibilité de reprendre l'ensemble des activités qui lui ont été présentés depuis le début de leur scolarité⁶.

Après la présentation, l'enfant « reprend le matériel », selon la formule en usage, en le répétant une ou de multiples fois, sur plusieurs jours ou plusieurs semaines. Une fois présentées, certaines activités ne font pas l'objet d'évaluations spécifiques ou de retours de la part du professeur (les présentations uniques, pour un matériel possédant la plupart du temps un contrôle de l'erreur⁷). L'enfant peut la reprendre selon son besoin, sa concentration disponible, son intérêt pour tel ou tel domaine. L'enseignant verbalise le fait que l'enfant pourra « reprendre ce travail autant qu'il le souhaite », ce qui signifie que le résultat est laissé au rythme de l'enfant : certains enfants reprendront l'activité plusieurs fois, de manière intense ; d'autres ne la répéteront qu'une ou deux fois. L'enseignant, s'il ne vérifie pas l'acquisition en tant que telle, se doit tout de même d'observer si l'activité est reprise ou non ; par ailleurs, la progression entre les activités et la correspondance à l'intérieur du matériel (supposant, par exemple, qu'une activité doive être acquise pour pouvoir aborder pleinement une autre) lui permettent en outre *d'évaluer* l'avancée de chaque enfant, lors d'autres présentations.

⁵ « Ainsi se déroule une vie sociale pleine d'activité énergétique, et empreinte d'une joie paisible ; les enfants résolvent eux-mêmes les problèmes de « vie sociale » que l'activité individuelle libre et multiforme soulève à chaque pas » (Montessori, *PSI*, p. 49).

⁶ Ceci suppose parfois qu'une activité leur soit *représentée*, ou pointée de nouveau : « te souviens-tu de l'activité que je t'avais présentée l'année dernière ? Je pense que si tu la reprenais, cela pourrait t'aider. Nous pouvons la revoir ensemble ».

⁷ Le « contrôle de l'erreur » ne signifie pas, contrairement à ce qu'on peut lire généralement, que le matériel est *autocorrectif*. La notion de « contrôle de l'erreur » donne *la possibilité* à l'enfant de se corriger, selon son avancée. Il s'agit d'échapper ici à toute tentation behavioriste : lorsque le contrôle de l'erreur ne s'effectue pas, l'enfant peut aller chercher de l'aide (adulte ou enfant plus grand ou plus expérimenté), observer d'autres enfants agir avec le même matériel ou encore tâtonner et expérimenter jusqu'au « déclic ». Le contrôle de l'erreur peut ainsi s'étaler sur plusieurs semaines, et pourquoi pas sur plusieurs mois, visant à ce que l'enfant découvre par lui-même la solution à son erreur ou son problème.

La dévolution est ainsi une norme scolaire : l'alternance *présentation-dévolution* est ainsi une norme que l'enfant nouveau venu assimile rapidement. L'organisation harmonieuse de ces dévolutions individuelles est un des résultats les plus difficiles à obtenir pour un enseignant montessorien débutant, et demande parfois beaucoup de temps (parfois plusieurs années, sachant qu'étant organisées en multiniveaux, l'organisation se transmet entre enfants d'une année sur l'autre, les normes étant appropriées peu à peu par les nouveaux venus, autrement dit, de manière générale, les plus jeunes).

Notons que si certaines activités ne sont pas spécialement reprises par l'enseignant, d'autres font à l'inverse l'objet d'un travail de fond, repris dans le temps. Dans ce cas, l'alternance *présentation-dévolution* est reprise de manière suivie pour un même matériel. Cela peut être le cas lorsque le matériel doit être utilisé de plusieurs manières et étapes différentes, selon l'avancée de l'enfant (comme les barres rouges et bleues) ; cela peut encore être le cas lorsque le matériel nécessite de nombreuses séances pour être « présenté » en entier, comme les « lettres rugueuses », dont la présentation, trois lettres par trois lettres, s'étale sur plusieurs semaines, selon le rythme de chaque enfant. Dans ce cas, la dévolution s'effectue sous la forme de consignes plus précises : l'enseignant verbalise que l'enfant « pourra s'entraîner afin que nous puissions apprendre d'autres lettres », par exemple.

Dévolution et avancée du contrat

Ces situations de dévolution, dans l'un et l'autre cas, ont pour objectif de faire avancer le contrat : d'un matériel à l'autre, d'une étape à l'autre d'une activité. Dans un cadre où la liberté est proposée comme décrite plus haut, le temps de l'enfant, *le temps du sujet* (Go et al, 2020, p. 110) est alors essentiel : c'est lui, *en première intention*, par la vitesse avec laquelle il va passer d'une étape à l'autre, qui fait avancer le temps didactique. Il s'agit d'un fonctionnement habituel et normal : en cas de stagnation trop importante, l'action de l'enseignant est nécessaire (pour engager, encourager, voire obliger). Pour toutes ces raisons, la dévolution est tout autant éthique qu'épistémique : la liberté donnée dans l'avancée du temps didactique est aussi une liberté éthique, parce qu'un apprentissage de la liberté (que puis-je faire de mon temps, de quoi ai-je besoin aujourd'hui, quelle activité m'intéresse, qu'est-ce que j'ai envie de travailler parmi les activités qui me sont possibles ?)

3. Envoi : le milieu et le rôle de l'enseignant

Si l'organisation selon la dévolution est soutenue par l'organisation d'un milieu spécifique, elle l'est également par une action non conventionnelle de la part de l'enseignant, mission délicate qui doit être l'objet d'une formation spécifique. A propos de l'enseignant (ici, de « la maîtresse », évoquée au féminin dans le texte), Maria Montessori écrit :

« Elle a du mal à comprendre son rôle apparemment *passif*, comparable à celui de l'astronome devant son télescope, tandis que les mondes roulent vertigineusement à travers l'espace. Il est vraiment difficile d'admettre que la vie, et ce qui en découle, a son autonomie, et que, pour l'étudier, saisir ses secrets, il faut l'observer sans intervenir » (Montessori, *PSI*, p. 38).

Le « matériel »

La posture « apparemment passive » (passivité qui est seulement *apparente* donc) est rendue possible par l'organisation du milieu. La classe et le matériel sont organisés de manière à susciter la curiosité et attirer (littéralement) l'enfant, suscitant le travail. « Je commençais donc par élaborer un aménagement scolaire qui fût proportionné à l'enfant et qui répondît à son besoin d'agir intelligemment », écrivait Maria Montessori. Il s'agit de « *créer une ambiance* adaptée, où l'enfant puisse se dépenser en vue d'une série de buts intéressants, canalisant ainsi son irréfrenable activité, dans l'ordre et vers le perfectionnement » (*PSI*, p. 35 et 48). Le milieu correspond à une organisation qui rende possible à la fois l'indépendance et le mouvement enfantin, tout en éduquant. Ainsi de la chaise légère, à la taille de l'enfant, de la table, transportable par eux⁸ : ceux-ci

« lui permettront de *choisir* la position la meilleure : il pourra, par conséquent, s'installer commodément, *s'asseoir à sa place* : et cela constituera à la fois un signe de liberté et un moyen d'éducation. Si l'enfant fait tomber bruyamment une chaise il aura la preuve évidente de sa propre maladresse (...). Cela signifiera que *l'enfant aura appris à se mouvoir*, alors que, dans l'ancienne méthode, la discipline tendait à obtenir tout au contraire l'immobilité et le silence (...) qui l'empêchaient d'apprendre à se mouvoir avec grâce et discernement » (Montessori, *PSI*, p. 37).

Bien entendu, ce « matériel » ne prend sens que vécu collectivement : observant ses camarades utilisant un matériel (qui se trouve en exemplaire unique), chaque enfant peut trouver des idées d'activités en ouvrant les yeux autour de lui, peut trouver des enfants pour effectuer un travail à plusieurs, ou encore se projeter dans un travail futur. Une situation,

⁸ Les enfants possèdent la liberté de modifier l'organisation des tables, donc de la classe.

observée en classe 6-9 ans, montra ainsi comment un élève souhaitant faire, comme son camarade, le matériel sur les nombres premiers, fut encouragé par l'enseignante et dirigé vers le matériel des multiplications, nécessaire pour pouvoir aborder celui des nombres premiers. Mobilisé par cette perspective, l'élève se dirigea alors vers le matériel dédié, dans l'objectif final de pouvoir atteindre le matériel des nombres premiers : il s'était ainsi donné un objectif, supposant plusieurs étapes qu'il allait alors, de son propre chef, mettre en œuvre.

Ceci signifie bien entendu que l'enseignant joue un rôle très important, de guide et de mise en contact des enfants avec le matériel. Cette mise en contact, délicate et avisée, soutient la dynamique de dévolution et tout simplement de travail. Cela suppose qu'en cas d'absence de travail ou de difficultés à trouver une activité (ou encore d'une erreur persistante), il est de sa responsabilité d'intervenir, de proposer, de suggérer, voire exceptionnellement de diriger l'activité s'il le juge nécessaire.

Pour autant, si le milieu – organisation temporelle et spatiale, nature du mobilier, nature du matériel, collectif enfants-adultes – vient soutenir la dévolution, ce milieu *n'est pas éducateur*, et ne peut aucunement suffire à lui-même. Il n'est qu'un soutien de l'élan de vie enfantin. « Le facteur *ambiance* peut modifier, c'est-à-dire aider ou détruire ; mais jamais il ne crée » (Montessori, *PSI*, p. 47).

La « part active » de la maîtresse

La dévolution est le socle de l'activité habituelle de l'enfant montessorien⁹, et son travail se divise en deux (travail conjoint, travail libre). De manière correspondante, l'enseignant possède également deux types d'interventions différenciées. L'enseignant se partage entre des temps de grande personnalisation (avec une grande proximité, y compris physique, de l'adulte et de l'enfant, que la proxémique peut décrire précisément¹⁰) et des temps de grande distance, pendant lequel, s'il n'effectue pas de présentations, l'enseignant est incité à « observer ».

⁹ Le milieu montessorien, prônant une éducation et non seulement une instruction, répugne à parler « d'élève ». Ceci révèle également une distance souhaitée envers toute activité qui serait nommée « scolaire », au sens scolastique du terme (but propre à l'école, sans sens pour l'enfant, progression artificielle et composée par l'enseignant, programmation rigide des savoirs à acquérir, etc.). Affirmer que ces écoles ne s'occupent que *d'enfants* participe à la fois une posture professionnelle et

¹⁰ En raison de la part importante de « manipulation » dans le matériel. Voir l'analyse d'une de ces présentations dans Kolly, B. (2019). « Le langage corporel du professeur : une analyse proxémique », in *Didactique pour Enseigner*.

La description plus précise de l'ensemble des activités de l'enseignant a été faite ailleurs de manière précise (Kolly, 2018, p. 125 *et sq.*). Tentons ici de décrire rapidement le « déplacement radical », selon les termes montessoriens, que l'enseignant – ou l'éducateur, ou la maîtresse, ou tout simplement « l'adulte » est censé effectuer lorsqu'il change de système pédagogique. Le maître doit accepter de ne plus « représenter l'unique activité libre de l'école », c'est-à-dire de « ne plus [être] la maîtresse » (Montessori, *PSI*, p. 39). Mais dans le même temps, il doit continuer d'intervenir, surtout au début de la mise en place d'une telle pédagogie, pour diriger la liberté, encourager le travail – dans la dévolution – aider les enfants à discerner les activités constructives. Ce « moment le plus fatigant pour la maîtresse » est aussi le plus délicat : intervenir sans étouffer, et à propos, ne pas laisser faire au risque de voir éclore un désordre improprie au travail. Pour cette raison, « cette conception implique de la part de l'adulte plus de soin et une observation plus fine de ses véritables besoins » ; elle suppose à la fois de donner des indications sur ce qui est possible et ce qui ne l'est pas, de manière minimale, d'encourager l'enfant au travail de soi-même en se faisant « éveilleur », c'est-à-dire « rénover la vie et donner une nouvelle vigueur autour de soi » (Montessori, *PSI*, p. 48 et 26).

Références bibliographiques

- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- Go, H.-L. (2007). *Freinet à Vence : Vers une reconstruction de la forme scolaire*. Presses Universitaires de Rennes.
- Kolly, B. et Go, H.L. (2020). *Montessori et Freinet : voies et voix pour notre école*. ESF.
- Kolly, B. « Montessori et les enfants nomades : forme scolaire et mouvement de l'enfant », *Trema* [En ligne], 50 | 2018, mis en ligne le 01 novembre 2018, consulté le 23 mars 2021. URL : <http://journals.openedition.org/trema/4309> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.4309>
- Go, H.L., Prot, F.M., Kolly, B. et Bouchet-Gimenez, T. (2020). « Enseigner c'est faire le programme » (ou la discussion d'un mythe pédagogique), in Collectif Didactique pour Enseigner (dit). *Enseigner, ça s'apprend*, Editions Retz.
- Vincent, G., Courtebras, B., Reuter, Y. (2012). « La forme scolaire : débats et mises au point. Entretien de Guy Vincent avec Bernard Courtebras et Yves Reuter », *Recherches en didactiques*, vol. 13, no. 1, 2012, pp. 109-135.

La libertad investigada por el TACD: una forma de pensar la reconstrucción de la forma escolar

Bérengère KOLLY

LIS

Inspé de Créteil, UPEC

Resumen:

Este trabajo pretende reflexionar sobre la libertad en el aula como forma de pensar en la reconstrucción de la forma escolar. Su objetivo es describir, con las herramientas de la TACD, un modelo específico de escolarización que se basa en dicha organización (la pedagogía Montessori en sus prácticas efectivas y estrictas). El objetivo es comprender cómo se modifica el trabajo del alumno y el trabajo del profesor (y su trabajo conjunto), en particular por las nociones de contrato-milenio. Esta descripción pretende, a largo plazo, reflexionar sobre las posibles transposiciones en la escuela clásica, así como captar, a través de las herramientas del TACD, las prácticas "Montessori" eficaces que se llevan a cabo desde hace unos diez años en el jardín de infancia, y que se basan, en general, en una organización del trabajo cercana a la descrita en esta comunicación.

Palabras-claves: Libertad, Montessori, Contrato, Medio Ambiente, Trabajo

Restaurer la place des enseignants dans les processus de production de connaissances scientifiques pour des bénéfices sur les plans professionnel et humain, mais également politique et scientifique

Guy Lapostolle
LISEC
Université de Lorraine

Résumé

Une certaine conception de la science, qui a jusqu'alors prévalu, a conduit à tenir à distance la parole et l'expérience des enseignants du processus de construction des connaissances susceptibles de guider l'action politique. Cette mise à distance a alors été suivie de conséquences néfastes non seulement sur le plan politique, mais également sur les plans professionnel, humain et scientifique. Cet article tente de mettre en lumière les effets d'une restauration de cette parole et de cette expérience.

Mots clés : Politiques éducatives ; sciences ; approches compréhensives ; enseignants.

Abstract

A certain conception of science, which has prevailed until then, has led to put away the experience of teachers from the process of constructing knowledge that could guide political action. The fact of not taking into account this experience was then followed by harmful consequences not only on the political level, but also on the professional, human and scientific levels. This article attempts to shed light on the effects of restoring this experience.

Keywords: Educational policies; science; comprehensive approaches; teachers.

Les politiques éducatives, comme les autres politiques publiques, ne sauraient être construites sans recourir à des connaissances produites par la science. L'exigence de rationalisation de l'action publique, en l'occurrence en matière d'éducation, milite en faveur de ce recours. Des perspectives s'ouvrent alors pour la science. Les scientifiques, soucieux de l'utilité sociale des connaissances qu'ils produisent, répondent aux sollicitations des acteurs politiques. Certains de ces scientifiques, en devenant conseillers du politique, se transforment en « experts » (Lapostolle, 2006, 2019).

Ainsi, quand les acteurs politiques peuvent s'enorgueillir d'avoir pris des décisions fondées scientifiquement, les scientifiques, devenus experts, le peuvent également en constatant que leurs productions ne restent pas « lettre morte ». Mais les acteurs opérationnels, en l'occurrence les enseignants qui doivent mettre en œuvre les décisions, lorsqu'ils n'ont pas véritablement contribué à leur construction, comme cela est souvent le cas, ne perçoivent pas toujours l'utilité, ni la pertinence de ces décisions. Ils manifesteraient de ce fait une certaine « résistance » à les mettre en œuvre (Lapostolle, Riondet, 2019).

Il faut sans doute admettre que les acteurs politiques convoquent bien souvent les sciences pour cautionner une manière de gouverner « descendante ». Mais les processus de construction des connaissances retenus par les scientifiques n'attribuent pas toujours non plus une place digne de ce nom aux enseignants. Cette mise à l'écart des enseignants est alors lourde de conséquences sur les plans professionnel et humain, scientifique, mais également politique. Il convient d'observer la manière dont se déroulent ces phénomènes.

Dans un premier temps, nous montrerons que les usages faits de la science en politique et qu'une certaine conception de la science ont contribué à produire cette mise à l'écart. Dans un second temps, nous tenterons de mettre en lumière quelques conséquences majeures de cette mise à l'écart. Dans un troisième temps, nous essaierons de faire émerger quelques-unes des conditions qui permettraient aux scientifiques de prendre davantage en compte la parole des enseignants, en rappelant les bénéfices qu'en tireraient leurs travaux.

I- Les processus de mise à l'écart des enseignants

Il convient de faire émerger le moment et la manière dont les enseignants peuvent être mis à l'écart des débats relatifs aux décisions qui les concernent et qui impactent les évolutions de leurs pratiques et de leur métier. Cette mise à l'écart peut transparaître à deux reprises lors du long processus de construction de la décision politique. Un premier type de mise à l'écart résulte des usages qui sont faits des connaissances scientifiques ; un second des modalités de construction des connaissances qui sont mobilisées pour légitimer le changement.

Les acteurs politiques ne cessent de se référer aux apports de la science lorsqu'ils prennent une décision. Les connaissances scientifiques légitiment ou cautionnent les décisions prises. Et si ces décisions conduisent à des transformations, en l'occurrence des pratiques enseignantes, ces transformations sont jugées nécessaires. Les acteurs opérationnels ne sauraient s'opposer à ce qui est présenté comme nécessaire puisque fondé scientifiquement. Les exemples sont nombreux qui depuis une quarantaine d'années peuvent conforter cette idée selon laquelle la parole des scientifiques doit s'imposer aux enseignants (Lapostolle, 2006). Un exemple récent peut venir montrer qu'elle est toujours d'actualité. Il s'agit du texte de cadrage produit dans le *Guide* destiné à mettre en œuvre la formation continue des professeurs des écoles en français (MENJ, 2020). Une première lecture de ce texte laisse apparaître que de nombreuses précautions sont prises pour que les enseignants en formation continue soient entendus. Le formateur/accompagnateur doit « être à l'écoute », dans une « démarche

réflexive » ; des dispositifs innovants comme la *lesson study*¹, sont mis en œuvre... Mais une lecture plus attentive, nous révèle que dans l'esprit de ce texte, les connaissances scientifiques servent plutôt à légitimer le cadre de général des actions qui doivent être mises en œuvre. Ces connaissances justifient en fait une démarche « descendante ». Elles ne renseignent d'ailleurs pas sur ce en quoi consiste - et notamment sur les éventuels obstacles à - l'appropriation par les équipes locales d'enseignants des contenus que les dispositifs proposés sont censés permettre. Ce qui est important, c'est que les enseignants s'approprient les précieuses données de la recherche. En témoigne cet extrait :

« *L'exigence et la rigueur scientifiques : les apports théoriques sont fondés sur l'état le plus récent et validé de la recherche. L'exploitation des nombreuses ressources déjà élaborées : depuis deux ans, le ministère a publié de nombreux documents constituant autant de synthèses actualisées et opératoires ; ces éléments demeurent insuffisamment connus et exploités par les professeurs...* » (MENJ, 2020a : 15).

Il est remarquable que les connaissances scientifiques sont envisagées dans la perspective d'un dualisme théorie/pratique qui place de toute évidence les praticiens en position d'infériorité par rapport aux scientifiques, aux théoriciens. Les premiers doivent, pour faire évoluer leurs pratiques, s'approprier les connaissances que les seconds ont produites.

La mise à l'écart peut aussi provenir des modalités de production des connaissances scientifiques. Quelques considérations philosophiques et épistémologiques invitent en effet les scientifiques à être méfiants à l'égard de toute forme de subjectivité qui pourrait « contaminer » les connaissances qu'ils produisent. Ces connaissances doivent être le fruit d'un long travail d'objectivation car la connaissance scientifique se construit contre l'opinion, contre « le sens pratique ». Il s'agit là d'une recommandation de Bachelard (1938) qui est prise à la lettre. Pour le philosophe, « la connaissance première est un obstacle à la connaissance ». Cela signifie que la connaissance scientifique ne peut voir le jour qu'à l'issue d'un long processus qui permet de dépasser cette « connaissance première » fondée sur des croyances et des émotions, qu'il faut d'abord « détruire ». Les scientifiques doivent donc mettre à distance l'opinion et l'expérience de ceux qu'ils étudient ou dont ils étudient les pratiques, les enseignants.

La construction des connaissances scientifiques repose sur ce l'on nomme une « rupture épistémologique ». En d'autres termes, ces connaissances sont construites en opposition au « sens commun » qui exprime une « conscience pratique ». Bourdieu, Chamboredon et Passeron (1968) le rappellent en ces termes :

« *Le fait social est conquis contre l'illusion du savoir immédiat [ou que] la familiarité est l'obstacle épistémologique premier [ou encore que] les sciences sociales doivent opérer la coupure épistémologique capable de séparer l'interprétation scientifique de toutes les interprétations artificialistes et anthropomorphiques du fonctionnement social* ». (Bourdieu, Chamboredon & Passeron, 1968 : 24)

Il y a donc nécessité de prendre des distances avec le sens commun, en l'occurrence celui des enseignants. C'est une des conditions que posent ces auteurs, philosophe et sociologues, pour garantir une certaine objectivité aux productions scientifiques.

En somme, certains usages (politiques) de la science mais également certaines modalités de production et de validation des connaissances scientifiques (par les scientifiques) contribuent à tenir les enseignants à l'écart de la construction des décisions qui les concernent.

¹ La *lesson study* est l'étude collective d'une séance, d'une séquence ou d'une situation. Elle correspond à une démarche de recherche-formation à l'échelle de l'école favorisant le développement professionnel de l'équipe enseignante.

II- Des conséquences de la mise à l'écart des enseignants des processus de décision politiques et de production des connaissances qui guident leurs pratiques

Les conséquences de la mise à l'écart des enseignants des processus de décision politique et de production des connaissances qui doivent impulser les transformations de leurs pratiques sont dommageables sur les plans professionnel et humain, mais également politique.

L'une des premières conséquences de cette mise à l'écart est une atteinte portée à l'autonomie de la profession dans son ensemble, à celle de ses membres. La sociologie des professions, par-delà les courants qui la constituent et la diversité des approches que ces courants proposent, a mis en évidence une règle majeure : un groupe professionnel est d'autant plus libre et autonome que les membres de ce groupe maîtrisent les savoirs qui fondent leur activité. Or, dans les faits, de nombreux travaux scientifiques conduits sans les enseignants produisent des conclusions qui s'imposent à eux. Ces travaux cautionnent le choix politique qui est fait de transformer les pratiques des enseignants sans laisser à ces derniers la possibilité d'apprécier, ni de juger de ce qui apparaît comme une nécessité.

Les recherches à visées évaluatives ont été, dans les années 1990 et au début des années 2000, l'archétype de ce type de recherches qui ne laissent que peu de possibilités aux enseignants de discuter des conclusions qui s'imposent à eux². La discussion semblait d'autant plus malaisée que les travaux revendiquaient être motivés par un souci d'efficacité et que les conclusions fondées sur des « nombres » apportaient toutes les garanties de l'objectivité (Lapostolle, 2019). Depuis quelques années, ce sont les conclusions des travaux des neurosciences qui servent de fondements aux *Guides et vademecum* adressés aux enseignants par le ministère de l'Éducation nationale (MENJ, 2020b). Bien que ces neurosciences se questionnent peu sur l'existence d'un sujet existant en dehors du sujet neurocognitif, elles prennent une place considérable dans la justification des dispositifs et manuels officiels censés faire évoluer les pratiques enseignantes.

Les usages faits de ces deux types de recherche - les recherches à visée évaluative et celles qui sont conduites dans le cadre des neurosciences - ont des conséquences majeures sur le travail des enseignants. Ces usages ramènent ce travail à ses dimensions les plus techniques. Les interrogations relatives aux enjeux de l'éducation, au sens du métier sont devenues secondaires, voire inexistantes.

Mais plus largement, ces transformations du travail s'accompagnent de modifications profondes de la manière dont l'enseignant les vit personnellement. En même temps que le métier se transforme, une véritable souffrance, une « souffrance ordinaire » selon Lantheaume (2011), s'installe qui impacte la vie des enseignants, dans toutes ses dimensions :

« La souffrance des enseignants peut être comprise comme le symptôme d'une conception du changement par l'extérieur, au mépris de leur expertise, ce qui nourrit l'expérience de perte de maîtrise sur le métier... Les meilleures intentions réformatrices sont cependant souvent entachées par une conception erronée du travail selon laquelle il suffirait

² Par exemple, les travaux traditionnellement réalisés à l'IREDU sont emblématiques de ces recherches à visées évaluatives. Ils s'inscrivent dans une démarche d'évaluation résolument externe et quantitative. Mingat et Duru-Bellat (1993) rappellent que dans leurs travaux, une approche « positive » fondée sur les faits (données démographiques, évolutions budgétaires, part consacrée à l'éducation dans les différents ministères concernés en distinguant les dépenses totales des dépenses courantes, statistiques scolaires ...) est préférée à une approche dite normative qui se limiterait à une analyse du système scolaire fondée quasi exclusivement sur le jugement des acteurs. Les auteurs affirment également qu'un regard « externe » porté sur les résultats engendrés par le fonctionnement du système (les performances en matière de flux d'élèves, les coûts, les différences régionales...) est préféré à un regard « interne » centré sur le fonctionnement du système. Dans le même temps, ils privilégient une approche « comparative » à une approche strictement monographique qui analyse finement les caractéristiques propres d'un système sans forcément le relier aux caractéristiques de systèmes comparables.

d'appliquer les consignes, de diffuser de "bonnes pratiques" décontextualisées. Une réflexion partagée sur ce que sont les critères du " bon travail" s'impose pour lutter contre le sentiment de dépossession de leur travail éprouvé par les enseignants, peu favorable au développement professionnel et source de souffrances réelles. » (Lantheaume, 2011 : 15)

L'auteure montre que les spécialistes de la difficulté enseignante sous-estiment le rôle du contexte de travail et considèrent généralement que la difficulté est une question de personne. Cette psychologisation des problèmes sociaux contribue à masquer ce que peut être la « souffrance ordinaire » de bon nombre d'enseignants et à empêcher d'en chercher les causes dans l'évolution même de l'exercice du métier. Ainsi la mise à l'écart des enseignants des processus des décision politiques et de production des connaissances qui vont justifier les transformations de leurs pratiques ont des conséquences qui se manifestent sur le plan professionnel mais également sur le plan humain.

D'un point de vue politique, cette primauté donnée aux experts, qui se font les porte-paroles d'une certaine science, consacre l'instauration d'une forme de technocratie qui met en péril la démocratie. Supiot (2015) n'a de cesse de le montrer à propos de ce qu'il nomme le « gouvernement par les nombres » :

« Le règne de la loi est renversé au profit de la gouvernance par les nombres qui s'inscrit dans l'histoire longue du rêve de l'harmonie par le calcul. La politique n'est plus que la mise en œuvre d'un calcul d'utilité collective. [Alors que nous pourrions penser que] l'asservissement de la loi au nombre poursuit l'idéal d'une cité échappant à l'arbitraire, le gouvernement par les nombres vise à soustraire la décision politique au jugement contradictoire et à la délibération de l'opinion. [...] L'emprise de la gouvernance par les nombres s'accompagne d'une restriction du périmètre de la démocratie [...] Tout d'abord, étant censée relever d'une expertise technique, la qualification statistique échappe au principe du contradictoire. [...] En second lieu, la statistique élabore des énoncés qui échappent à la réflexivité du langage et acquièrent par là même une puissance dogmatique particulière ». (Supiot, 2015 : 141)

La critique que Supiot (2015) adresse à cette modalité d'intervention de l'Etat que constitue le « gouvernement par les nombres » pourrait aussi plus largement être adressée à une certaine forme de gouvernement par les sciences. Stengers (2011) examine les abus de pouvoir commis au nom d'une science dont les conclusions doivent sans conteste être adoptées par les citoyens. Ceux-ci sont mis en demeure de se former à la science afin de mieux comprendre les conclusions qu'elle propose. La dimension partielle et décontextualisée des vérités que cette science construit n'est pas questionnée. La philosophe fustige alors les scientifiques qui devraient faire preuve de davantage de circonspection lorsqu'ils s'adressent aux citoyens. L'illustration de son propos avec le cas des biologistes laudateurs des OGM est éloquent. Ces scientifiques, quand ils s'expriment publiquement, oublient que :

« les OGM cultivés sur des milliers d'hectares imposent des questions telles celles des transferts génétiques et des insectes résistants aux pesticides, qui ne peuvent se poser à l'échelle du laboratoire, sans parler de questions telles la soumission des plantes modifiées au droit du brevet, la perte encore accrue de biodiversité ou l'usage massif de pesticides et d'engrais ». (Stengers, 2011 : 25).

La philosophe conteste plus largement les propos des scientifiques qui plaident pour une meilleure « compréhension » des sciences et qui affirment que tout citoyen devrait avoir un minimum de « bagage scientifique ». Aussi oppose-t-elle à la notion de « compréhension celle d'« intelligence publique des sciences ». Il s'agit d'un rapport intelligent à créer non seulement aux productions scientifiques mais aussi aux scientifiques eux-mêmes. Dans le même temps, la philosophe invite les scientifiques à développer pour eux-mêmes cette « intelligence publique » des sciences.

Les propos de ces deux auteurs, Supiot (2015) et Stengers (2011), ont une forte résonance politique. Ce qui les préoccupe, c'est l'atteinte portée à la démocratie, avec parfois le soutien de scientifiques qui manquent d'une certaine « prudence », notamment lorsqu'ils s'engagent dans l'espace public (Lapostolle, 2020). Ils appellent de leurs vœux une prise en compte des citoyens dans la construction des décisions qui les concernent. Leur interpellation prend alors tout son sens dès lors qu'il s'agit d'observer le sort réservé à la parole des enseignants dans la construction des décisions politiques qui les concernent et qu'ils auront bien souvent à mettre en œuvre.

III - Ce que les connaissances scientifiques gagneraient à prendre en compte la parole des enseignants

La mise à l'écart de la parole des enseignants, si elle a des conséquences professionnelles, humaines et politiques qui ne sont pas des moindres, interroge aussi la science elle-même car les connaissances qu'elle produit, en tenant cette parole à distance, ne semblent pas toujours avoir été pertinentes, notamment pour guider les politiques. Cette pertinence est notamment questionnée quand ces connaissances ont alimenté et cautionné de nombreuses décisions qui n'ont pas toujours visiblement porté leur fruit. La succession des réformes de la formation des enseignants, à un rythme soutenu depuis une quarantaine d'années, de même que la récurrence des injonctions qui leur sont adressées pour qu'ils fassent évoluer les pratiques, témoignent sans aucun doute du fait que ces réformes et injonctions n'ont pas permis de produire les transformations escomptées. Et cela quand bien même les acteurs politiques qui ont initié ces réformes et ces recommandations revendiquent tous avoir fondé leurs décisions sur les données scientifiques les plus solides.

La notion de « laboratisation du monde » empruntée à Callon, Lascoumes et Barthe (2001) peut nous venir en aide pour questionner cette pertinence des données scientifiques. Cette notion de « laboratisation » rend compte de la manière dont les scientifiques questionnent le monde et en retour l'informent à partir de leurs productions. Selon ces auteurs, les « manières de faire » des scientifiques comportent de nombreux biais, notamment parce que les scientifiques reformulent le monde réel et les problèmes qui se posent dans ce monde à partir du « monde confiné » de leur laboratoire et des problèmes qui sont principalement ceux de leur laboratoire. Cette reformulation s'effectue en trois étapes. Tout d'abord les scientifiques réduisent la complexité du macrocosme en un microcosme analysable dans leur laboratoire. Ensuite, ils soumettent à leur normes et règles méthodologiques les données recueillies pour mettre en mots les connaissances qu'ils produisent. Enfin, c'est le « retour vers le grand monde ». Les scientifiques vont faire ressortir de leur laboratoire les découvertes qu'ils y ont effectuées. Le monde extérieur devient reformulé par le monde confiné du laboratoire.

Face aux limites des apports de la science, Callon, Lascoumes et Barthe (2001) montrent que les experts et les scientifiques pourraient tirer une réelle plus-value d'une écoute plus attentive des simples citoyens, quand bien même cette écoute aboutirait à une confrontation avec ces derniers. Cette plus-value proviendrait du savoir spécifique, également qualifié de « savoir de plein-air », de ces citoyens qui sont exclus des débats techniques et scientifiques. Les auteurs montrent qu'en de nombreuses circonstances les citoyens peuvent faire surgir des interrogations qui permettent de reformuler les problèmes tels que les scientifiques les avaient formulés. Par les controverses que ces citoyens suscitent, « *ils réalisent un véritable inventaire de la situation, qui vise moins à établir la vérité des faits qu'à la rendre intelligible* ». Aussi les auteurs militent-ils en faveur du développement de ces controverses. Elles sont nécessaires pour que les questions que (se) posent les scientifiques soient davantage en adéquation avec les situations réelles et complexes qui sont celles que vivent les citoyens ou les acteurs étudiés.

Ces propositions de Callon, Lascoumes et Barthe (2001), présentent un réel intérêt pour interroger la manière dont sont construits les problèmes en matière d'éducation. Car les problèmes n'ont pas d'existence spontanée, ils sont bien le fruit d'une construction, ou plus exactement d'une reconstruction des réalités observées... Or les problèmes posés par les scientifiques ne sont pas nécessairement ceux que rencontrent les enseignants. Car les scientifiques ne sont pas animés par les mêmes les mêmes buts ou mêmes finalités que les enseignants, ils ne sont pas soumis aux mêmes normes professionnelles, et n'abordent tout simplement pas du même point de vue les réalités de l'éducation... Sont-ils d'ailleurs face aux mêmes réalités ? Et la controverse, dont les sociologues tentent de montrer l'intérêt, pourrait apparaître comme une opportunité à saisir pour de nombreux scientifiques, tant pour mieux prendre en compte la réalité du travail des enseignants que pour ne pas conduire ces derniers à « résister » à leurs travaux ou aux décisions politiques légitimées par leurs travaux (Lapostolle, Riondet, 2018).

D'autres sociologues ont déjà fait des propositions en ce sens, ils invitent à accorder plus de place à la parole de ceux à propos desquels ils font des recherches. Tout autant que le bon usage que l'on peut faire de ces connaissances, c'est la teneur même des connaissances scientifiques qui préoccupent ces sociologues. Il ne s'agit pas seulement de soumettre les connaissances scientifiques à la controverse, il s'agit d'intégrer cette parole ou cette expérience des enquêtés dans le processus même de production et de validation des connaissances.

La notion de « conversion du regard » développée par Bourdieu (1993) à propos l'attitude de l'enquêteur face à l'enquêté exprimait sans ambiguïté la nécessité de prendre en considération les motifs d'agir ou l'expérience des acteurs. Le sociologue érigeait au rang de quasi nécessité méthodologique « *la disposition accueillante* [du chercheur], *qui incline à faire siens les problèmes de l'enquêté* » (Bourdieu, 1993 : 1399).

Dubet (1994), dans la continuité de Touraine (1978), a lui aussi largement valorisé la prise en compte de « l'expérience » des acteurs concernés dans le processus de production de connaissances scientifiques, même s'il ne va pas jusqu'à revendiquer la nécessité de leur participation au processus de validation des connaissances produites, comme ce peut être le cas des chercheurs qui conduisent des recherches collaboratives ou participatives (Lapostolle, 2015). Dans ce type de recherches, les acteurs opérationnels participent à la construction de l'objet de recherche avec les chercheurs. Ils contribuent aussi à la validation des connaissances scientifiques produites.

Sensevy (2011), dans la « Théorie de l'action conjointe en didactique », partant d'un travail sur les « ingénieries coopératives » et de l'idée de « clinique de l'éducation », propose un modèle original qui envisage de dépasser la position surplombante des chercheurs et de revenir à un « principe de symétrie » entre ces chercheurs et les enseignants. Il se fonde sur l'histoire de la clinique médicale pour mettre en lumière la possibilité de créer une « clinique didactique ». L'invention de la clinique médicale a déplacé le clivage entre la théorie et la pratique. Cette clinique médicale a été le « *lieu de la rencontre féconde, sur le lit du malade, de la théorie et de la pratique, qui s'est éloignée autant de la théorie dégagée de l'empirie que de la pratique non explicitable* ». La clinique consiste à diagnostiquer, à « *conduire une enquête* » et dans le même temps à « *enseigner l'art de l'enquête* ». Elle permet, de ce point de vue, de produire des savoirs nouveaux. Elle est une science de l'action. Elle rassemble à l'occasion d'une même situation un professeur en médecine et un interne. En matière d'éducation, il conviendrait pour que cette clinique soit opérante que les chercheurs aient une expérience et une pratique d'enseignant et que les enseignants se forment comme des ingénieurs. La formation des enseignants pourrait se concevoir dans la participation à des « ingénieries coopératives », envisagées comme des méthodologies de recherche pratique qui reposent sur une série de principes : « *recherche de symétrie, la division du travail classique étant dissoute ; différences de pratique entre participants comme motrices du dialogue*

d'ingénierie ; posture de l'ingénieur qui réunit professeur et chercheur/formateur ; coresponsabilité assumée dans l'accomplissement du travail ; usage de Systèmes Hybrides Texte-Image-Son (SHTIS) pour l'organisation de l'étude des séquences et conservation de la mémoire de l'ingénierie ».

Ce modèle proposé par Sensevy (2011) ne saurait pour son auteur être perçu comme un cadre trop étroit de formation. Il est davantage conçu comme un incitateur, un terreau à partir duquel pourraient se constituer une autre manière de former des enseignants et une autre manière également de concevoir la profession d'enseignant.

En somme, prendre en compte le point de vue des enseignants dans un processus de production de connaissances viendrait enrichir/ compléter des connaissances scientifiques sur l'école qui, dans leur quête permanente d'objectivité, finissent par faire oublier que l'éducation est aussi une affaire d'hommes et de femmes, d'adultes ou des élèves, en d'autres termes de sujets qui donnent un sens à leur présence/action dans l'école. Ainsi, cette écoute des enseignants pourrait-elle, en poursuivant une visée compréhensive, être une contribution importante à la connaissance scientifique portant sur le monde de l'éducation. Cette écoute pourrait aussi être suivie d'effets politiques non négligeables. La contribution des enseignants à la construction des problèmes relatifs à l'éducation serait sans aucun doute de nature à susciter leur adhésion aux décisions politiques censées permettre de résoudre ces problèmes...

Conclusion

Jusqu'à ces dernières années, il semble que dans le champ des sciences de l'éducation, une certaine défiance ait régné à l'égard des recherches participatives ou collaboratives, ou encore des recherches à visée compréhensive. Les demandes politiques en matière d'expertise, peuvent certainement en partie expliquer cette défiance. Mais la volonté des chercheurs de la discipline d'asseoir leur place, d'être reconnus, dans le champ universitaire est sans doute à prendre en considération.

Il convient de rappeler que la création d'une section des sciences de l'éducation au sein du Comité Consultatif des Universités (ancêtre du Conseil national des universités, CNU) est récente (1969) et que la discipline s'est longtemps interrogée à propos de son identité (Houssaye, 2009). Probablement convenait-il dans ces conditions que la discipline soit parée de tous les signes qui font qu'une science peut être rigoureuse, qu'elle adopte à la lettre les recommandations de Bachelard à propos de « la formation de l'esprit scientifique », qu'elle tienne à distance la parole et l'expérience des enseignants ?

Il apparaît cependant que depuis quelques années, les recherches à visée compréhensive connaissent un regain d'intérêt, une reconnaissance plus large dans le champ des sciences de l'éducation. En témoignent quelques rapports récents (ATHENA, ALLISTENE, 2017), mais aussi les arguments évoqués par les participants au colloque du CNETCO (2020). Ces participants revendiquant explicitement le fait de travailler « avec » et « pour » les enseignants, se distinguant ainsi des chercheurs du colloque organisé dix jours plus tard par le Conseil supérieur de l'éducation (2020). Pour rappel, Olivier Maulini et Régis Malet, coprésidents de ce colloque du CNETCO donnaient le ton de l'ouverture de cette conférence en ces termes : « La formation est-elle là pour satisfaire la hiérarchie ou le professeur. « Est-elle un outil de développement professionnel ou une mise au pas ? ».

Il semblerait que les conditions sociales et politiques soient présentes pour faire une plus grande place aux approches compréhensives dans le domaine des sciences de l'éducation : la montée en puissance d'une certaine forme de technocratie observée par de nombreux scientifiques et philosophes qui se manifeste par un contrôle toujours plus présent des professionnels, appelle en tous cas les chercheurs à se repositionner, à repositionner leurs travaux, au regard des enseignants et des politiques. Ceci d'autant plus que les modalités

d'action politique sur l'école, et le contrôle croissant des enseignants et de leurs pratiques, qui ont été mis en place depuis quelques décennies, ne semblent pas avoir véritablement fait la preuve de leur efficacité... Aussi les sciences expertes, au service des décisions politiques, semblent-elles de ce point de vue devoir être interrogées, notamment dans leurs fondements épistémologiques et méthodologiques.

Il existe par ailleurs dans le vaste domaine des sciences humaines et sociales une confirmation de cette tendance d'associer, de prendre en compte davantage en considération les citoyens ou les acteurs opérationnels, pour produire des connaissances scientifiques qui s'écartent des normes qui ont jusqu'alors prévalu. Dans de nombreux domaines scientifiques (sociologie politique, aménagement du territoire, sciences de l'environnement et du climat...), les approches compréhensives semblent avoir le vent en poupe. En témoigne le titre de l'éditorial de la prestigieuse revue *Nature* :

“*The best research is produced when researchers and communities work together*”(Editor, 2018)

En somme, les conditions sociales et scientifiques sont présentes pour faire une plus grande place à ces approches compréhensives, il semblerait que dans les années à venir, une reconfiguration du champ des sciences de l'éducation pourrait bien avoir lieu, qui permettrait à ces approches de faire la preuve de leur intérêt tant sur les plans scientifique, politique, que professionnel et humain.

Références bibliographiques

ATHENA, ALLISTENE (2017) Rapport remis à M. Thierry Mandon, Secrétaire d'État chargé de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, avril 2017.

Bachelard, G. (1993, 1^{ère} éd. 1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.

Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*. Paris, France : Seuil.

Bourdieu, P., Chamboredon J.-C. & Passeron, J.-C. (1968). *Le métier de sociologue*. Paris : Ed EHESS.

Callon, M., Lascoumes, P. & Barthe, Y. (2001). *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*, Paris, Le Seuil.

Champy, F. (2014). Faut-il parler de déprofessionnalisations au pluriel ? *Recherche et formation*, n°75, 133-146.

CNESCO (2020). La formation continue et le développement professionnel des personnels d'éducation. Conférence de comparaisons internationales (CCI) du 16 au 20 novembre 2020.

Conseil scientifique de l'éducation, « Quels professeurs au XXI^{ème} siècle ? ». 1/12/2020.

Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris, France : Seuil.

Dupriez, & R. Malet (2013). *L'évaluation dans les systèmes scolaires. Accommodements du travail et reconfiguration des professionnalités*. Bruxelles : De Boeck.

Duru-Bellat, M. & Mingat, A. (1993). *Pour une évaluation analytique du fonctionnement du système éducatif*. Paris : PUF.

Editor (2018). The best research is produced when researchers and communities work together. *Nature* 562, 7. <https://www.nature.com/articles/d41586-018-06855-7>

Gonzalez-Laporte, C. (2014). *Recherche-action participative, collaborative, intervention... Quelles explicitations?*. [Rapport de recherche] Labex ITEM. fihal-01022115f.

Houssaye, J. (2009). De la naissance des philosophes de l'éducation en France In : 40 ans des sciences de l'éducation : L'âge de la maturité ? *Questions vives* [en ligne]. Caen :

Presses universitaires de Caen, 2009 (généré le 26 janvier 2021). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/puc/8209>>. ISBN : 9782841338214. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.puc.8209>.

Lantheaume, F. (2011). La souffrance des enseignants : épiphénomène ou analyseur du métier et du système ? *UQAM, Les Collectifs du CIRP*, 2, 6-18.

Lapostolle G. (2006). « Du bon usage de l'expertise dans les politiques éducatives ». *Politiques et management public*, 24, 29-54.

Lapostolle, G. (2015). Normes et politique. In H.-L Go (Ed.), *Normes pour apprendre*, Nancy : Presses Universitaires de Nancy – Éditions Universitaires de Lorraine, 115-140.

Lapostolle, G. (2019). *Les experts contre les intellectuels*, Nancy : PUN.

Lapostolle, G. (2020). S'engager : oui, mais comment ? *La pensée d'ailleurs*.

Lapostolle, G. & Riondet, X. (2018). Le statut de la « résistance » des enseignants aux politiques de régulation par les résultats. Une construction scientifique ignorant ses propres résistances, *Penser l'éducation*, n°41.

Maroy, C. (2013). *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats*, Bruxelles : De Boeck.

MENJ (2020a). *Guide pour le Plan français à destination des pilotes et référents en académie*. <https://eduscol.education.fr/cid152401/plan-formation-francais.html>

MENJ (2020b), *Guide et vademecum pour les apprentissages au CP et au CE1*, <https://www.education.gouv.fr/un-guide-referance-et-quatre-recommandations-au-service-de-la-maitrise-des-savoirs-fondamentaux-l-6959>.

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir: Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.sense.2011.01>

Stengers, I. (2011). Pour une intelligence publique des sciences ». *Alliage*, 69, 24-34.

Supiot, A. (2015). *La gouvernance par les nombres. Cours au Collège de France 2012-2014*. Paris : Fayard.

Touraine, A. (1978). *La voix et le regard*. Paris, France : Seuil.

Weber, M. (1919). *Le Savant et le politique*. Paris : Plon (2^{ème} éd. 1963).

De l'intérêt des ingénieries didactiques coopératives : proposition de cadrage méthodologique

Antoine LE BOUIL, Danaé ARNANTONAKI, Jean-Marie BOILEVIN
CREAD
Université de Bretagne Occidentale

Résumé : (700 signes max)

Prenant appui sur des études doctorales en didactique des sciences, développées actuellement au sein du CREAD, cette communication aborde des questions d'ordre épistémologique et méthodologique autour de quatre niveaux de questionnement : la distinction entre recherche collaborative et recherche sur la collaboration ; le raisonnement logique sous-jacent à la recherche ; l'arrière-plan épistémologique (hypothèses ontologiques et épistémiques) ; la preuve en recherche collaborative.

Abstract : (700 characters max.)

Based on doctoral studies in science didactics, currently developed within CREAD, this paper addresses epistemological and methodological issues: around four levels of questioning: the distinction between collaborative research and research on collaboration; the logical reasoning underlying the research; the epistemological background (ontological and epistemic assumptions); the evidence in collaborative research.

Mots clés : ingénierie didactique, recherche collaborative, preuve, méthodologie, arrière-plan épistémologique.

Key-words: didactic engineering, collaborative research, evidence, methodology, epistemological background.

Introduction

L'utilité de la recherche en éducation dans le développement de la professionnalité enseignante est discutée depuis longtemps. Ce débat, éminemment épistémologique, est également politique comme le montrent les réactions (Fluckiger, 2020) à la prise de position du Conseil Scientifique de l'Education Nationale (CSEN, 2020) pour définir ce que serait une bonne recherche en éducation, utile pour proposer des recommandations pédagogiques. Cette vision top-down rejoint la perspective *evidence-based practice* importée des USA. Ce mouvement provoque des réactions dans la communauté scientifique comme en atteste le

dossier spécial de la revue *Education & Didactique* (11, 2) prenant appui sur un texte de Bryk (2017). Ce dernier propose un paradigme de l'amélioration réunissant la « science de l'amélioration » et le pouvoir des communautés (rassemblant des praticiens, des chercheurs, des technologues, etc.) structurées en réseau. Ce débat amène à (re)questionner les relations entre recherche scientifique et pratiques enseignantes d'une part, et entre recherche scientifique et décideurs politiques d'autre part. On y retrouve en particulier la question de la transposition des résultats de la recherche en didactique en savoirs professionnels pour améliorer les pratiques de classe, et *in fine* les apprentissages des élèves.

L'objet de cette communication, à la suite de Sensevy *et al.* (2018), est de contribuer au débat concernant l'intérêt de ce type de recherche. Nous partons des difficultés rencontrées lors de différentes recherches collaboratives/coopératives pour proposer des pistes de réflexion pour solidifier la/les méthodologies pour ce type de recherche. Nous pensons que porter un regard réflexif sur nos pratiques de recherche doit nous permettre de surmonter les difficultés énoncées et que l'explicitation qui en découle peut permettre d'aller plus loin dans la question de la scientificité et de la preuve.

Les collaborations de recherche entre chercheurs et praticiens du monde de l'éducation existent depuis longtemps (Goigoux, 2017). Qu'on les appelle *Design-Based Research* (DBR Collective, 2003), recherches collaboratives (Desgagné, 1997) ou ingénieries coopératives (Sensevy *et al.*, 2013), ces expressions désignent des recherches qui ont lieu entre chercheurs, et praticiens de l'éducation (enseignants, inspecteurs, directeurs, conseillers pédagogiques, parents...). Il en existe plusieurs typologies (Bécu-Robinault, 2015 ; Boilevin, 2019 ; Bonny, 2017 ; Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015 ; Vinatier & Morrissette, 2015) malgré la difficulté de consensus comme le souligne Morrissette *et al.* (2017) : « Le premier constat qui saute rapidement aux yeux renvoie à la nature hétéroclite, sinon éclatée, du concept même de recherche collaborative et des contributions qui s'en revendiquent. Chaque auteur ou collectif d'auteurs présente de ce fait sa propre compréhension de la recherche collaborative, empruntant tantôt à la recherche-action, à la recherche-intervention, à la recherche participative et aux lesson studies ». Les propos de Bonny (2017) sont similaires : « compte tenu du flottement considérable de la terminologie selon les auteurs et les courants, toute tentative de désignation court le risque d'engendrer des ambiguïtés et des malentendus ».

Différents cadres théoriques peuvent être utilisés pour analyser des recherches collaboratives : la TACD (Joffredo-Lebrun *et al.*, 2018 ; Gruson, 2019), la théorie de l'activité

(Buty & Robinault, 2010), la transposition méta-didactique (Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015), l'approche documentaire du didactique (Trouche, 2019), la théorie de l'acteur-réseau (Tamassia & Frenssen, 2019), les communautés de pratique (Hamza *et al.*, 2018). Parfois, c'est un concept comme la « reconnaissance » qui permet une analyse de recherche collaborative (Olin *et al.*, 2021).

La diversité des appellations et la diversité des cadres théoriques pouvant être utilisés pour mener une recherche collaborative est la première difficulté à laquelle peuvent être confrontés des chercheurs inexpérimentés dans le cadre d'une thèse. En effet, la revue de littérature peut vite devenir confuse. Vient ensuite le temps du choix des cadres théoriques et des concepts puis celui de la recherche collaborative avec tous ses aléas. Après avoir déterminé les outils, l'inexpérience peut ajouter des difficultés, notamment sur la posture à adopter face aux enseignants et les différentes « casquettes » à porter. La gestion de la temporalité est une troisième difficulté (rappelons que la thèse dure trois ans en général) : revue de littérature, choix du cadre conceptuel, recherche des enseignants, début de la recherche collaborative, nouvelle itération, analyse des données (entretiens, séances de travail en collectif, séances en classe avec les élèves...), communications orales, rédaction d'articles et du manuscrit de thèse...

La question des critères d'analyse et des critères de réussite est également importante : une recherche collaborative peut fonctionner dans la collaboration des participants (pour élaborer un dispositif didactique par exemple) avec des échanges horizontaux et constructifs mais avoir des résultats négatifs en classe (le dispositif conçu s'avère mal ou pas adapté) ou bien inversement, des résultats positifs en classe mais une entente difficile et des désaccords entre les participants dans la recherche collaborative.

Très souvent les recherches collaboratives, qui font partie de recherches qualitatives, s'appuient sur une étude de cas (Eisenhardt, 1991 ; Yin, 2009 ; Stake, 2010 ; Merriam, 2009 ; Creswell, 2007). Selon Cohen *et al.* (2011) cette approche méthodologique offre l'opportunité d'étudier de « vraies » situations dans un « vrai » cadre au lieu de les présenter sous un angle plutôt théorique. Ceci peut permettre une meilleure compréhension des phénomènes étudiés. Les études de cas nous permettent un regard de la situation étudiée qui est le plus souvent inaccessible par une enquête statistique. Selon Yin (2009, p. 13) :

« A case study is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context when the boundaries between phenomenon and context are not

clearly evident and in which multiple sources of evidence are used. »

Wallace (2006) suggère, entre autres, que cette approche méthodologique a comme but d'appliquer des théories en pratique. Tout comme Wallace, certains chercheurs soulignent le choix de cette méthodologie pour tester des théories (Pinfield, 1986). D'autres (Eisenhardt & Graebner, 2007) utilisent les études de cas pour développer une théorie concernant plusieurs thèmes. Plus particulièrement, Yin (2014, p. 2) explique quels sont les principaux cas où il est préférable d'utiliser cette approche méthodologique :

« Doing case study research would be the preferred method, compared to the others, in situations when (1) the main research questions are “how” or “why” questions; (2) a researcher has little or no control over behavioral events; and (3) the focus of study is a contemporary (as opposed to entirely historical) phenomenon. »

Néanmoins, une critique existe autour des études de cas en ce qui concerne le manque de fiabilité interne de la recherche car, selon Anderson (1993), les résultats d'une telle étude ne peuvent pas se généraliser vu qu'un autre chercheur n'arrivera probablement pas à la même conclusion. Tichapondwa (2013) explique que pour améliorer la validité interne des résultats d'une étude de cas, il est préférable d'incorporer plusieurs types de données à l'instar d'entretiens individuels, de discussions de groupes (focus groups), d'observation et d'analyse de documents. Il est nécessaire de préciser qu'un élément crucial, en ce qui concerne les études de cas, est la sélection de l'information à l'instar d'une analyse où on donnera plus d'importance à la signification d'une donnée au lieu de sa fréquence dans le corpus (Cohen *et al.*, 2011).

Dans cette communication, nous adoptons une posture réflexive sur nos recherches collaboratives et proposons d'explicitier quatre niveaux de questionnement que nous estimons heuristiques d'un point de vue méthodologique :

- la distinction entre recherche collaborative et recherche sur la collaboration ;
- le raisonnement logique sous-jacent à la recherche ;
- l'arrière-plan épistémologique (hypothèses ontologiques et épistémiques)
- la preuve en recherche collaborative.

Nous considérons les ingénieries didactiques coopératives comme une forme de *Design-Based Research* et de recherches collaboratives. Pour inclure un plus grand nombre de travaux, nous préférons parler dans la suite de recherches collaboratives.

Distinction de deux phases de recherche

Il est souvent fait référence au double enjeu pragmatique et théorique des recherches collaboratives : une visée de transformation et d'amélioration des pratiques d'enseignement et des conditions d'apprentissage des élèves, d'une part ; une contribution à l'avancement du savoir pour les chercheurs en didactique, d'autre part. Nous souhaitons expliciter ces enjeux et opérer une distinction claire entre les deux phases de recherche :

- La recherche collaborative (RC) en elle-même qui est réalisée par différents acteurs (enseignants-institution-chercheurs-parents...);

- La recherche sur la collaboration (RSC) qui est une réflexion sur la méthodologie, la nature, la forme, les outils de la collaboration. Elle se fait le plus souvent entre chercheurs au sein de séminaires ou de groupes de recherche.

Ces deux phases se distinguent par leurs objets de recherche, leurs questions de recherche et les acteurs de la recherche et il existe une symétrie entre les deux phases :

Recherche	Objet de recherche	Question initiale de recherche	Acteurs	Objectifs de la recherche
Recherche collaborative	Dispositif pédagogique en situation de classe	Comment mettre en œuvre ou améliorer un dispositif pédagogique ?	Enseignants, inspecteurs, conseillers pédagogiques, directeurs d'établissement, chercheurs, parents, élèves...	Réflexivité collective en inter-professionnalité à visée transformative (parfois descriptive) de la situation didactique (en classe)
Recherche sur la collaboration	Dispositif de recherche collaborative	Comment fonctionne le dispositif de recherche collaborative ? Comment l'améliorer ?	Chercheurs (parfois d'autres acteurs)	Réflexivité collective entre chercheurs à visée descriptive et transformative de la recherche collaborative (en général)

Les deux phases présentent des points de convergence :

- elles développent une réflexivité collective au service de l'amélioration d'un dispositif ;

- elles fonctionnent en aller-retour entre le dispositif (objet de recherche) et la réflexion au niveau méta ;

- elles s'inscrivent dans une démarche itérative à visée descriptive et/ou transformative ;

- elles dépendent fortement du contexte.

Mais nous pouvons également lister les différences concernant les objets de recherche, les acteurs, les échelles de temps, la problématisation et les objectifs.

Ces phases peuvent avoir lieu en parallèle, c'est-à-dire que la recherche sur la collaboration s'effectue en même temps que la RC (entre chaque étape du processus itératif) ou bien en alternance, la RSC s'effectue seulement une fois la RC terminée. Dans ce cas, les résultats positifs de la RSC et les outils produits et/ou utilisés peuvent être réinvestis dans une autre RC.

La distinction entre RC et RSC, proposée ici, n'est pas évidente. Des discussions concernant le fonctionnement ou les modalités de la RC (considérées comme de la RSC) peuvent tout à fait avoir lieu avec des enseignants. Dans ce cas, les enseignants adoptent une réflexivité non seulement sur leur pratique en classe mais aussi sur la pratique de la RC. On peut parler d'hybridation des pratiques (Hamza *et al.*, 2018), il devient alors difficile de distinguer les chercheurs des enseignants dans ce cas. Dans le cas d'une ingénierie coopérative, les enseignants comme les chercheurs sont alors tous « ingénieurs » à la fois du dispositif en classe et de l'ingénierie elle-même (le dispositif de RC).

Nous articulons notre réflexion autour de deux recherches collaboratives. La première vise à concevoir et mettre en œuvre un scénario qui utilise les outils numériques pour développer l'autonomie des élèves en classe de physique-chimie au collège. La deuxième cherche à étudier comment un groupe d'enseignants peut s'emparer d'un modèle issu du champ de la didactique des sciences. Les enseignants, après avoir eu une intervention autour de la notion en question, construisent ensemble un scénario pédagogique qui est ensuite testé dans la classe et analysé dans une perspective d'amélioration. Dans les deux cas, nous pouvons distinguer trois niveaux : la classe, la RC, la RSC (toute tentative de description de ces niveaux pourrait être vue comme un quatrième niveau). La RSC tente de rendre compte de la RC qui porte sur un dispositif didactique en classe. Ces niveaux sont d'une certaine manière imbriqués, enchevêtrés à la manière des matriochkas (poupées russes) ou des rêves dans le film *Inception*. Il existe des interactions entre les niveaux et chacun influence et est influencé par le(s) niveau(x) adjacent(s).

Ces interactions entre les différents niveaux sont de nature itérative et permettent l'avancement de la recherche. Par exemple : une situation de classe est travaillée en RC puis testée en classe et à nouveau travaillée en RC.

La méthodologie de la RC, tout comme la méthodologie de la RSC, se construit pour

répondre à une ou plusieurs questions de recherche. Comme toute méthodologie, elle doit s'appuyer sur un raisonnement logique d'une part et un arrière-plan épistémologique d'autre part (le plus souvent, ils sont implicites). En effet, un raisonnement logique précis et bien argumenté rend un résultat plus solide scientifiquement.

L'abduction comme inférence logique

Le raisonnement logique structure les démarches de recherche scientifique mais il est trop rarement explicité. Si les démarches inductives, déductives et hypothético-déductives sont les plus utilisées, la démarche abductive est de plus en plus mentionnée depuis 2010 dans les recherches en sciences humaines (Hallée & Garneau, 2019) et notamment en recherches qualitatives (Anadón & Guillemette, 2007). Le concept d'abduction, inspiré par Pierce (1965), n'est pas simple à saisir et sa définition ne semble pas stabilisée. Cariou (2019) tente d'éclaircir le sujet en distinguant deux types d'abduction :

« Abduction au sens 1 : *abduction créative* ou d'invention :

- Je constate C
- J'imagine l'hypothèse H telle que si H est vraie, elle implique C

Abduction au sens 2 : *abduction de corroboration* :

- Je considère l'hypothèse H telle que si H est vraie, elle implique C
- Je constate C
- L'hypothèse H est *corroborée* (rendue davantage plausible) »

Cariou (2019, p. 723) regrette d'ailleurs l'usage du terme de démarche hypothético-déductive pour désigner l'unité de la démarche scientifique moderne : « rien n'évoque les corroborations qui sont au cœur des avancées scientifiques ». Il lui préfère la « démarche hypothético-abductive » dont il propose un schéma général en plusieurs étapes qui lui semble « refléter l'image la plus aboutie du cheminement de l'esprit humain en recherche et dont on relève la présence de l'Antiquité à nos jours » (p. 726). Il résume le cheminement ainsi : « La science est alors vue comme progressant par des contrôles d'hypothèses, combinant d'une part des déductions réfutantes et d'autre part des inductions d'abductions corroboratives » (p. 727).

L'explicitation d'une telle démarche en recherche collaborative doit permettre à la fois de préciser les hypothèses réalisées en amont de la mise en œuvre de dispositifs en classe pour mieux faire apparaître les corroborations et les réfutations dans un contexte particulier. Les

interactions en allers-retours entre les différentes strates (classe-RC-RSC) sont ainsi mises en avant.

Dans le cas de notre recherche collaborative visant l'autonomie des élèves, nous nous sommes appuyés sur des marqueurs de l'autonomie des élèves (la coopération, la métacognition, l'application de la démarche d'investigation...). Dans le cas où les marqueurs sont observés en classe alors nous pouvons parler de développement de l'autonomie des élèves. Ce processus d'abduction peut s'appliquer à la RC mais aussi à la RSC, par exemple en émettant des hypothèses sur la bonne communication du groupe en RC ou bien sur la non-hiérarchisation entre enseignants et chercheurs. L'objectif principal de l'explicitation de la démarche abductive est en fait l'explicitation de la logique de la démarche de recherche dans un but heuristique.

Une telle démarche d'inférences logiques nécessite de préciser nos hypothèses ontologiques (sur la nature du réel) et épistémiques (sur les nature des connaissances du réel) pour s'inscrire dans un paradigme.

Le réalisme critique comme paradigme

Il existe plusieurs typologies des paradigmes de recherche qualitative (Guba & Lincoln, 1994 ; Avenier & Thomas, 2015 ; Treagust et *al.*, 2014). Parmi eux, on retrouve le positivisme, le post-positivisme, le constructivisme (radical ou pragmatiste), la théorie critique, le post-modernisme, l'interprétativisme, le réalisme critique. Même s'il n'y pas consensus sur les différentes typologies, les distinctions entre les paradigmes reposent sur les hypothèses ontologique (sur le réel) et épistémique (sur les connaissances du réel). Il nous semble qu'une méthodologie de recherche ne peut faire l'impasse sur ces hypothèses et qu'il est important de les clarifier et donc de se situer parmi les différents paradigmes pour mener des études de cas de manière rigoureuse (Avenier & Thomas, 2015).

Les recherches collaboratives sont centrées sur l'amélioration des pratiques et s'inspirent donc du pragmatisme (Juuti & Lavonen, 2006 ; Luo, 2011). Shipway (2005) tente de distinguer pragmatisme et réalisme critique en sciences de l'éducation et conclut sur les manquements du pragmatisme dont les fondements relativistes sont limités par rapport aux perspectives du réalisme critique. Nous suivons Shipway (2005) pour nous intéresser au réalisme critique bien que le débat soit encore très vivant à l'heure actuelle entre les protagonistes des deux approches (Elder-Vass & Zotzmann, 2021).

Le réalisme critique est une philosophie des sciences qui pose comme base un réalisme ontologique (le réel existe indépendamment de l'observation) et un relativisme épistémique (les connaissances sur le réel sont subjectives – mais ne se valent pas toutes). Ce paradigme se développe dans les sciences humaines à partir des travaux de Bhaskar (1978). À notre connaissance, il est peu sollicité dans les recherches francophones mais semble de plus en plus vivant dans le monde anglo-saxon. Dans la seconde édition du livre référence sur l'analyse de données qualitatives, Miles et Huberman (2003, p.16) se situent eux-mêmes dans la lignée des travaux de Roy Bhaskar. Le réalisme critique met en avant des mécanismes génératifs dotés de pouvoirs causaux qui permettent d'expliquer la relation entre les structures, les événements et les faits observés. Trois strates imbriquées permettent de décrire la réalité : le réel, l'actuel et l'empirique : « Les mécanismes, les événements, et les expériences constituent donc trois domaines de la réalité qui se chevauchent, c'est-à-dire les domaines du réel, de l'actuel et de l'empirique » (Bhaskar, 2019, p.77)

L'exigence de scientificité invite à une vision réaliste du monde qui prenne en compte la relativité des points de vue des acteurs ainsi que les différents contextes des terrains de recherche. De cette façon, ce cadre propose une approche de la complexité en assumant la non-prédictibilité des théories et insistant sur le caractère explicatif qui permet de dégager des tendances.

Le modèle transformationnel (Lawson, 2003 cité par Hédoïn, 2010) postule que « l'action humaine et les structures sociales sont, chacune, issues des effets émergents produits par l'autre » et qu'« il est nécessaire de développer une conception du monde social selon laquelle la réalité sociale est constamment reproduite ou transformée par les interactions entre les actions des individus et les règles sociales ». Les individus influent sur la société (par reproduction ou transformation) dans le même temps que la société influe sur les individus.

Cette double influence peut aussi être adaptée à la recherche collaborative : le collectif influe sur les individus dans le même temps que les individus influent sur le collectif. Le réalisme critique offre alors un cadre d'analyse congruent avec les principes de la recherche collaborative d'autant plus qu'il repose sur le raisonnement abductif et les allers-retours entre l'empirie et l'interprétation. Il peut permettre ainsi une meilleure prise en compte de la dynamique de la recherche (au sens d'avancée temporelle) mais aussi de la dynamique de transformation des élèves, des acteurs de l'éducation et des chercheurs impliqués dans ces recherches.

Parmi les autres concepts du paradigme qui peuvent permettre des avancées :

- le fondement aléthique des propositions (une proposition peut être vraie, fausse, nécessaire, contingente, possible, impossible) ;
- la catégorisation de l'absence de propriété (la non-apparition d'une variable ou d'un critère est une donnée aussi importante que l'apparition de cette variable) ;
- la distinction entre système ouvert (comme en SHS) et système fermé (laboratoire) qui assume qu'en système ouvert la science ne peut être prédictive (mais seulement descriptive et explicative) ;
- la réflexivité communicative et la méta-réflexivité (Archer, 2003) ;
- l'articulation entre le quantitatif et le qualitatif favorisant ainsi les méthodologies mixtes de recherche (Anadón, 2019) ;
- l'émergence et la prise en compte de la créativité des acteurs ;
- le lien entre agentivité et structure.

Ces concepts présentent des potentialités intéressantes pour l'analyse des recherches collaboratives et demandent maintenant à être confirmés. Nous les testons actuellement dans nos travaux.

Les concepts du réalisme critique nous semblent complémentaires des concepts de la TACD pour analyser les recherches collaboratives. Ce paradigme peut permettre de mieux appréhender la question de la preuve. Par exemple Clegg (2005), à partir d'une perspective réaliste critique, adopte un point de vue critique des revues systématiques de recherche et de *l'Evidence-Based Practice*.

La preuve comme argument politique

Nous souhaitons dépasser la vision du CSEN et de *l'Evidence-Based Practice* qui place en haut de la hiérarchie des preuves les essais contrôlés randomisés et les revues systématiques de recherches.

Nous nous inscrivons dans la lignée de Fluckiger (2020) et promouvons la diversité des recherches en sciences de l'éducation à l'instar de Maunier (2019) qui propose de dépasser le clivage entre qualitatif et quantitatif en « décloisonnant *l'Evidence-Based Practice* et en montrant que la recherche qualitative peut apporter des connaissances précieuses sur les phénomènes sociaux ». Elle invite à montrer la « complexité de la réalité sociale » en permettant à la recherche qualitative de « favoriser des prises de décisions politiques

éclairées » et de « sortir d'une vision techniciste de la pratique ».

La distinction des différentes strates (classes, RC et RSC), l'explicitation du raisonnement logique abductif et l'inscription dans un paradigme structuré et structurant comme le réalisme critique doit nous permettre de solidifier la méthodologie et les résultats de recherche des ingénieries coopératives. Cette démarche de recherche réflexive et visant l'explicitation centrée sur les allers-retours entre les différentes strates et donc entre la mise en œuvre et la réflexion n'est pas sans rappeler ce que Bachelard (1934, p.3) appelait « le double sens de la preuve scientifique qui s'affirme dans l'expérience aussi bien que dans le raisonnement, à la fois dans un contact avec la réalité et dans une référence à la raison ».

La promotion de la diversité des recherches en sciences de l'éducation passe par la rigueur de nos méthodologies (qualitatives ou quantitatives). Les arguments scientifiques peuvent alors devenir des arguments politiques pour le développement des ingénieries coopératives.

Conclusion

Nous pensons que le raisonnement logique de l'inférence abductive (parfois appelé rétroduction dans le réalisme critique) et le réalisme critique (en tant que paradigme de recherche qualitative) peuvent consolider les méthodologies de recherche. Ce faisant, les concepts du réalisme critique peuvent servir de base (à la fois comme ancrage et comme directions potentielles) pour nous permettre des avancées scientifiques d'ordre théorique et pratique.

Ce questionnement permettra ainsi de mieux situer la finalité des ingénieries didactiques coopératives dans le champ des recherches en éducation et par là-même de discuter de l'intérêt de la TACD pour étudier l'action conjointe entre professionnels et chercheurs pour la compréhension et l'amélioration des pratiques d'enseignement et des conditions d'apprentissage.

Références bibliographiques

- Anadón, M. (2019). Les méthodes mixtes : implications pour la recherche « dite » qualitative. *Recherches qualitatives*, 38(1), 105-123. <https://doi.org/10.7202/1059650ar>
- Anadón, M. et Guillemette, F. (2007) La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? *Recherches qualitatives, hors série*(5), 26-37.

- Anderson, G. (1993). *Fundamentals of Educational Research*. London. Falmer Press.
- Archer, M. (2003). *Structure, Agency and the Internal Conversation*. Cambridge University Press.
- Avenier, M.-J. et Thomas, C. (2015) Finding one's way around various methodological guidelines for doing rigorous case studies : A comparison of four epistemological frameworks. *Systèmes d'Information et Management*, 20(1), 61-98.
- Bachelard, G. (1934) *Le nouvel esprit scientifique*. PUF, 1975.
- Bhaskar, R. (1978). *A realist theory of science*. Brighton, Sussex, Harvester Press.
- Bhaskar, R. (2019). Philosophie et réalisme critique. Dans M. Archer & F. Vandenberghe (dirs.), *Le réalisme critique une nouvelle ontologie pour la sociologie* (pp. 47-85). Le bord de l'eau éditions.
- Bécu-Robinault, K. (2015). *Un cadre épistémologique-sémiotique pour concevoir des séances et analyser des pratiques d'études et d'enseignement de la physique*. [Habilitation à Diriger des Recherches, Université Toulouse Jean-Jaurès]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01237838>
- Boilevin, J.-M. (2019). Ingénieries coopératives et recherches collaboratives en éducation. Dans C. Goujon (Ed.), *Actes du congrès : La TACD en questions, questions à la didactique* (Vol. 2, pp. 25-34). Rennes : CREAD. https://tacd2019.sciencesconf.org/data/ACTES_SessionX_Congres_TACD_Rennes_2019.pdf
- Bonny, Y. (2017). Les recherches partenariales participatives : Éléments d'analyse et de typologie. Dans A. Gillet et D.-G. Tremblay (dirs.), *Recherches partenariales et collaboratives* (pp.25-44). Presses Universitaires de Rennes. 978-2-7535-5375-0. halshs-01638818
- Bryk, A. S. (2017). Accélérer la manière dont nous apprenons à améliorer. *Éducation et didactique*, 11(2), 11-29.
- Buty, C., & Robinault, K. (2010, juin) *Interactions dans des groupes de recherche-développement* [Conférence]. Colloque international « Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes », Lyon. <hal-00533680>
- Cariou, J.-Y. (2019). *Histoires des démarches scientifiques : de l'antiquité au monde contemporain*. Éditions Matériologiques.
- Clegg, S. (2005). Evidence-based practice in educational research: a critical realist critique of systematic review. *British Journal of Sociology of Education*, 26(3), pp. 415–428.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Routledge.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- CSEN (2020). Recommandations pédagogiques pour accompagner le confinement et sa sortie. https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/Ressources_pedagogiques/Recommandations_pedagogiques_CSEN_.pdf
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Elder-Vass, D., & Zotzmann, K. (2021). Call for papers: Special issue of Journal of Critical Realism on Critical Realism and Pragmatism, *Journal of Critical Realism*, 20:1,123-123, DOI: 10.1080/14767430.2021.1875318
- Eisenhardt, K. M. (1991). Better Stories and Better Constructs: The Case for Rigor and Comparative Logic, *Academy of Management Review*, 16(3), 620 –627.

- Eisenhardt, K. M., & Graebner, M. E. (2007). Theory building from cases: Opportunities and challenges. *The Academy of Management Journal*, 50(1), 25-32.
- Fisher, A., & Scriven, M. (1997). *Critical Thinking: Its Definition and Assessment*. Edgepress.
- Fluckiger, C. (2020). Ressources et outils face à la covid-19 : critique d'un texte du CSEN sur la recherche qui a « sa place » en éducation. *Revue Adjectif*, T3.
<http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article541>
- Goigoux, R. (2017). Associer chercheurs et praticiens à la conception d'outils didactiques ou de dispositifs innovants pour améliorer l'enseignement, *Éducation et didactique*, 11(3), 135-142.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp.105-117). ThousandOaks, CA : Sage.
- Gruson, B. (2019). Étude de l'équilibration épistémique au sein d'une ingénierie coopérative en langue. TACD 2019 : 1er Congrès international de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique - La TACD en questions, questions à la didactique.
- Hallée, Y., & Garneau, J. M. É. (2019). L'abduction comme mode d'inférence et méthode de recherche : de l'origine à aujourd'hui. *Recherches qualitatives*, 38(1), 124-140.
<https://doi.org/10.7202/1059651ar>
- Hamza, K., Palm, O., Palmqvist, J., Piqueras, J., & Wickman, P.-O. (2018). Hybridization of practices in teacher-researcher collaboration. *European Educational Research Journal*, 17(1), 170-186. <https://doi.org/10.1177/1474904117693850>
- Hédoin, C. (2010). Le réalisme critique de Tony Lawson : apports et limites dans une perspectives institutionnaliste. *Cahiers d'économie politique*, 1(58), 103-131.
- Joffredo-Le Brun, S., Morellato, M., Sensevy, G., & Quilio, S. (2018). Cooperative engineering as joint-action. *European Education Research Journal*, 17(1), 187-208.
- Juuti, K. & Lavonen, J. (2006) Design-Based Reasearch in science education: one step towards methodology. *Nordic studies in science education*, 2(2), 54-68.
- Luo, H. (2011). Qualitative Research on Educational Technology: Philosophies, Methods and Challenges. *International Journal of Education*, 3(2).
- Maunier, S. (2019). Données probantes : quel rôle pour la recherche qualitative ? *Recherches qualitatives*, 38(1), 71-87.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Hubermann, A. M. (2003) *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). De Boeck.
- Morrisette, J., Pagonie, M., & Pépin, M. (2017). De la cohérence épistémologique de la posture collaborative. *Phronesis*, 6(1), 1-7.
- Olin, A., Almqvist, J., & Hamza, K. (2021). To recognize oneself and others in teacher-researcher collaboration. *Educational Action Research*.
DOI:10.1080/09650792.2021.1897949.
- Peirce, C. S. (1965). *Collected papers of Charles Sanders Peirce*. Cambridge, UK : Harvard University Press.
- Pinfield, L. T. (1986). A field evaluation of perspectives on organizational decision making. *Administrative Science Quarterly*, 31(3), 365-388.
- Sanchez, E., & Monod-Ansaldi, R., 2015. Recherche collaborative orientée par la conception. Un paradigme méthodologique pour prendre en compte la complexité des situations d'enseignement-apprentissage. *Education et didactique*, 9(2), 73-94.
- Sensevy, G., Forest, D., Quilio, S., & Morales, G. (2013). Cooperative engineering as a

- specific design-based research. *ZDM Mathematics Education*, (45), 1031-1043. DOI 10.1007/s11858-013-0532-4
- Sensevy, G., Santini, J., Cariou, D. & Quilio, S. (2018). Preuves fondées sur la pratique, pratiques fondées sur la preuve : distinction et mise en synergie, *Éducation et didactique*, 12(2), 111-125.
- Shipway, B. (2005) Critical Realism and Pragmatism in Educational Research. 2005 IACR Conference (University of Western Sydney).
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. New York, NY: Guilford Press.
- Tamassia, L., & Frenssen, T. (2019). Complex Interactions: The Many Layers in a Collaboration between Didactic Researchers and Teachers that Did Not Go as Planned. ECER. <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/24/contribution/46892/>
- The Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5–8.
- Tichapondwa, S. M. (2013). *Preparing your dissertation at a distance: A research guide*. Virtual University for small States of the Commonwealth.
- Treagust, D. F., Won, M., & Duit, R. (2014). Paradigms in science education research. *Handbook of Research in Science Education*, Volume 2.
- Trouche, L. (2019). Pratiques collaboratives et réflexives autour de la conception des ressources de l'enseignement. Un nouveau regard sur les interactions enseignants / chercheurs. *EducRecherche de l'INRE*.
- Vinatier, I., & Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, (39), 139-170.
- Wallace, M. J. (2006). *Action research for language teachers*. Ernst Klett Sprachen.
- Yin, R. K. (2009), *Case Study Research, Design and Methods* (4th edition). Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Yin, R. K. (2014), *Case Study Research, Design and Methods* (5th edition). Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.

Pistes pour une recherche coopérative articulant TACD et approche sociotechnique

Catherine ARCHIERI & Maël LE PAVEN

Centre de Recherche sur l'Éducation, les Apprentissages et la Didactique (CREAD, EA 3875)
Faculté des Sciences du Sport et de l'Éducation, Université de Bretagne Occidentale, France

Résumé :

Cette communication prolonge des travaux coopératifs menés sur les conditions du renouvellement des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur. En combinant la TACD et l'*approche sociotechnique* (Albero, 2010), nous montrons comment les *tendances* pédagogiques (Archieri, 2021, *sous presse*) classiquement associées aux formats de cours à l'Université, se reconstruisent dans l'action conjointe autour de l'usage d'*objets-artefacts* moteurs de la *rééquilibration didactique* dans la *dialectique contrat-milieu*. Nous présentons deux études de cas révélateurs d'incidents critiques didactiques, qui pourraient servir d'appui à un travail coopératif entre chercheurs et formateurs universitaires.

Abstract:

This communication extends a collaborative work on the conditions for the renewal of pedagogical practices in higher education. Combining the JATD and the *sociotechnical approach* (Albero, 2010), we show how pedagogical *tendencies* (Archieri, 2021, *in press*) classically associated with course formats at the University, are reconstructed in joint action around the use of *object-artifacts* driving didactic rebalancing in the *contract-milieu dialectic*. We present two case studies revealing *critical didactic incidents*, which could serve as a support for a cooperative work between researchers and university teachers

Mots clés : théorie de l'action conjointe en didactique, approche sociotechnique, objets-artefacts, enquête didactique, tendances pédagogiques, recherche coopérative

Key-words: joint action theory in didactics, sociotechnical approach, object-artifacts, didactic inquiry, pedagogical trends, cooperative research

Introduction et contexte

Cette communication prolonge des travaux coopératifs menés sur le renouvellement des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur, associant différentes approches scientifiques (en ergonomie, didactique, psychologie, ...). En articulant la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD – Collectif Didactique pour Enseigner [CDpE], 2019) et l'Approche Sociotechnique (AS – Albero, 2010), l'étude menée vise à montrer comment ces pratiques, dans l'action conjointe étudiants/formateurs, peuvent donner à voir les tensions et

(re)configurations à l'œuvre au sein des situations et environnements de formation, face aux injonctions à l'innovation promues par l'Université.

Nous nous appuyons pour cela sur l'étude de deux cas : l'un est issu d'un atelier de pratique théâtrale auprès d'étudiants de différentes formations universitaires alors que l'autre est extrait d'un cours magistral sur les Sciences de l'Education et de la Formation (SEF), regroupant des étudiants en première année de licence SEF et de licence STAPS (Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives). Chaque cas donne à voir comment l'introduction d'objets-artefacts reconfigure chacun des environnements de formation en en redéfinissant la fonction *technique et sémiotique* (Albero, 2010), ce qui transforme de manière inattendue l'*équilibre contrat-milieu* (CDpE, 2019) autour des objets en jeu dans les situations de formation.

Appuyée sur diverses techniques de recueil (enregistrements vidéo, verbatim d'entretiens, notes de recherche, grilles d'observation des vidéos, ...), l'analyse de ces transformations donne à voir un infléchissement des tendances formatives des environnements dans une *tension entre instruction et autonomie* (Albero, 1998) générée par des épisodes révélateurs d'*incidents critiques didactiques* (ICD – Loquet, Garnier & Amade-Escot, 2002). Ces épisodes, au cœur de l'étude menée, questionnent les interactions entre les composantes constitutives des dispositifs de formation (Archieri, 2021, sous presse). Il s'agit ainsi, à travers l'étude de ces épisodes, de dépasser certains lieux communs sur les stratégies et intentions d'enseignement classiquement associées à des formats pédagogiques identifiés à l'Université, dans des contextes soumis à une injonction à l'innovation. Cela nous conduira enfin à proposer quelques pistes de travail pour favoriser le développement de recherches coopératives articulant TACD et AS dans le dialogue entre chercheurs et formateurs universitaires.

Cadrage théorique

Si autrefois, l'Université dispensait un savoir magistral afin de sélectionner et former des élites, elle est aujourd'hui conduite à accueillir des publics variés, réorientant ses missions vers l'insertion sociale et professionnelle des étudiants (Lameul & Loisy, 2014). Les formations universitaires s'organisent ainsi de plus en plus autour d'une approche par compétences *articulant cohérence des contenus de formation et cohésion sociale* (d'après les

directives européennes de 2007) des collectifs d'étudiants et de formateurs, engagés dans une logique de projet.

Dans un contexte de dématérialisation et de mutualisation des moyens et supports d'enseignement (exemple des MOOC – *Massive Open Online Course*) accélérée par l'essor des technologies numériques en éducation, la mise en œuvre de cette logique de projet construits collectivement à un échelon local se heurte parfois à la valorisation économiquement avantageuse d'une vision des savoirs comme produits stockables, restituables et vendables, indépendamment des *pratiques de savoir* (CDpE, 2019) qui leur font prendre sens et forme au sein d'un collectif. Le développement de l'utilisation pédagogique des outils numériques se retrouve ainsi soutenu par des discours sociopolitiques qui en valorisent la rentabilité d'usage en éducation (Guichon, 2011), éloignés d'un questionnement sur l'intérêt et les conditions didactiques de cette utilisation.

Ces conditions, parfois mal maîtrisées par les enseignants faute de formation adaptée à la spécificité des usages didactiques de ces outils dans leur discipline d'enseignement, sont parfois peu questionnées, au profit d'une valorisation techno-centrée permettant d'obtenir les financements associés aux projets d'enseignement qui en intègrent l'usage, à l'heure d'une mise en concurrence accrue entre les formations universitaires.

L'ergonomie d'usage de ces outils s'éprouve et se découvre alors conjointement par les professeurs et par les étudiants, aux prises avec des effets imprévus, qui redéfinissent le champ des possibles et des attentes réciproques liées aux savoirs en jeu dans les situations d'enseignement-apprentissage. La TACD s'intéresse aux conditions de transformation du système d'attentes qui mobilise le *déjà-là* stratégique façonné dans l'action didactique conjointe : il s'agit du *contrat didactique* (Brousseau (1998), qui permet d'aborder les problèmes rencontrés dans les situations (CDpE, 2019). La structure symbolique de ces problèmes définit le *milieu* des situations, qui comporte les éléments à *connaître* dans une activité d'*enquête* (au sens de Dewey, 1993/1938). L'enquête organise leur mise en tension dialectique avec le *déjà connu* du contrat (CDpE, 2019), à travers une (*ré*)*équilibr*ation *didactique* nécessaire à l'appropriation d'un savoir nouveau (*ibid.*). Cette rééquilibration touche à la *double sémi*ose (signes du contrat et du milieu, produits et déchiffrés dans l'action conjointe) : ce qui fait signe des éléments à (re)connaître renvoie à ce qui fait signe de ce qui est déjà connu et mobilisé ou à mobiliser pour engager l'enquête sur ces éléments dans le milieu. La genèse du milieu (ou *mésogenèse*) nécessaire à l'appropriation de savoirs nouveaux

implique donc une *rupture de contrat* (Brousseau, 1998), transformant la manière d'aborder le problème en y considérant le rôle qu'y jouent notamment les objets reconnus dans le milieu.

Pour l'AS, la reconfiguration des activités se pense au regard des celle des dispositifs de formation, considérant le rôle d'artefact qu'y jouent ces objets, en instrumentant les apprentissages dans une activité d'enquête (Archieri, 2021, sous presse). L'attention particulière du chercheur à la fonction configurante des artefacts dans l'espace de l'activité humaine (Albero & Brassac, 2013) l'amène, dans l'AS, à décrire les environnements de formation en tension entre deux pôles (*instruction, autonomie*) graduant l'expérience selon quatre tendances : *prescriptive, tutorale, coopérative* et *auto-directive* (Albero & Brassac, 2013 ; Archieri, 2021, sous presse). Cette tension traverse en outre ce que Brousseau nomme le *paradoxe du contrat didactique* :

Dans toutes les situations didactiques, le maître tente de faire savoir à l'élève ce qu'il veut qu'il fasse, mais il ne peut pas le dire d'une manière telle que l'élève n'ait qu'à exécuter une série d'ordres. [...] Le contrat met le professeur devant une véritable injonction paradoxale : tout ce qu'il entreprend pour faire produire à l'élève les comportements qu'il attend, tend priver ce dernier des conditions nécessaires à la compréhension et à l'apprentissage de la notion visée. Si le maître dit ce qu'il veut, il ne peut plus l'obtenir » (Brousseau, 1986, p. 51).

En TACD, la *dialectique réticence-expression* (Sensevy, 2011) caractérise alors « toute production ou usage de système de signes dans une transaction. On manifeste de la réticence lorsqu'on tait/cache ce que l'on sait. On peut aussi exprimer/montrer ce que l'on sait. [...] La relation didactique est le lieu d'un jeu entre réticence et expression » (CDpE, 2019, p.595). Ce jeu dialectique d'ostension de signes et d'instructions délivrés par le professeur pour faire travailler un problème avec suffisamment d'autonomie accordée à l'élève afin qu'il puisse agir *en première personne* ou *proprio motu* (Sensevy, 2011) en enquêtant sur les savoirs mis à l'étude dans la situation, s'ajuste dans l'action conjointe. L'enquête est en effet aussi celle du professeur sur les effets de son jeu « sur le jeu de l'élève » (p.74). L'*attention conjointe* (Eilan & coll., 2005) à l'*objet de l'attention d'autrui* (Sensevy, 2011) dans ce jeu d'enquête réciproque « est la condition et l'effet de ce travail avec » l'autre, « dans le savoir » (CdPE, 2019, p.431), ce qui positionne l'action conjointe comme « indissociablement éthique et épistémique » (*ibid.*).

L'AS montre que le jeu de tension entre instruction et autonomie, qui implique cette éthique de l'attention, détermine des *tendances* (cf. ci-dessus) qui agissent à l'échelle de dispositifs pédagogiques, dépassant celle des situations d'enseignant-apprentissage où se régulent les jeux d'enquête réciproques. Ces tendances produisent des effets, parfois à long terme, qui échappent à la logique intentionnelle des acteurs confrontés à celle des problèmes posés par les situations.

Ainsi, par exemple, les interactions du professeur avec des étudiants pris dans la forme *question-réponse-tâche* typique de la *forme scolaire classique* (Vincent, 1994) peuvent transformer un dispositif organisant un travail coopératif en autonomie, en un dispositif valorisant un jeu de réponses à des prescriptions, « détournant » ainsi les situations et l'usage des objets qui y sont introduits par le professeur (Archieri, 2021, sous presse). L'analyse de cet usage à partir du questionnement des expériences vécues par les acteurs plongés conjointement dans le dispositif de formation permet ainsi de documenter l'*arrière-plan*, notamment épistémique et éthique, des propriétés actionnelles (Sensevy, 2011) et des transactions dans la situation (CdPE, 2019).

Dans un contexte d'injonction à l'innovation pédagogique visant à favoriser le développement des compétences relationnelles des étudiants dans leurs relations avec leurs formateurs et camarades, l'attention du chercheur à cet arrière-plan permet ainsi d'accéder au sens des usages des objets en jeu dans / objets de l'action et de l'enquête conjointes. Comment dès lors associer des tendances d'usage à des tendances pédagogiques parmi les quatre listées plus haut ? Comment l'analyse des transactions qui s'engagent autour d'objets « innovants » peut-elle permettre de rendre compte de reconfigurations des dispositifs de formation à travers le jeu de tension entre instruction et autonomie autour de l'usage de ces objets, en cours d'appropriation ? Quels effets certains usages « inattendus » peuvent-ils occasionner sur la dynamique d'appropriation des savoirs et compétences visés ? Enfin, quelles conséquences en tirer pour engager des pistes de coopération entre chercheurs et formateurs grâce à l'articulation entre la TACD et l'AS ?

Méthodologie

Les données recueillies ont été sélectionnées au sein d'unités d'enseignement universitaires valorisant la mise en place de temps de participation active et de coopération

entre étudiants. La mise en place d'un environnement enrichi d'outils « innovants » visait en ce sens à stimuler leurs compétences à interagir au sein d'un collectif, via ces outils. Le premier environnement est celui d'un cours magistral en première année de licence STAPS et SEF, à l'occasion duquel la formatrice a décidé de tester l'usage par les étudiants de boîtiers de vote électronique, essentiellement en fin de cours, afin de les engager à tester et comparer leur compréhension des notions-clefs abordées, grâce à l'utilisation d'un quizz compilant leurs réponses en les confrontant à celles attendues. Le second environnement est celui d'un cours d'improvisation théâtrale regroupant des étudiants issus de différentes formations universitaires. Lors de ce cours préparatoire à l'évaluation de fin de semestre, la formatrice a suggéré aux étudiants de s'appuyer sur des objets disponibles dans la salle de théâtre (meubler, accessoires divers) en tant qu'« inducteurs » pour développer leur imagination dans les improvisations collectives. Elle a pour cela pris des exemples de possibilités émergentes autour de l'utilisation d'un banc, en écho aux histoires qui pourraient se tisser selon les lieux où on peut en trouver dans l'espace public.

Chacun des deux cours a été filmé et transcrit sous forme de *synopsis* afin de faciliter l'identification des objets enseignés et leur mise en scène au fil du temps (Schneuwly, Dolz-Mestre & Ronveaux, 2006). Cela nous a permis, en croisant les données filmées et le verbatim d'entretiens post séance d'étudiants et des formatrices, d'identifier des moments révélateurs d'ICD autour de l'utilisation des objets (boîtiers, banc) introduits dans chacun des deux cours. Les ICD sont des moments où se manifestent des imprévus dans les comportements d'apprentissage attendus, nécessitant des adaptations d'enseignement (Vinson & Dugal, 2011) afin de faire évoluer le contrat. Ces moments présentent en ce sens un caractère remarquable (Euzet & Méard, 1998) « grossi[ssan]t des phénomènes qui restent peu visibles lorsque tout fonctionne normalement » (Loquet, Garnier & Amade-Escot, 2002, p.100), ce qui génère un effet-loupe de certaines ruptures de contrat (Magendie & Bouthier, 2012). Les entretiens ont ainsi permis d'interroger les étudiants et les formatrices sur les écarts entre leurs attentes respectives et évolutives quant à l'usage didactique des objets introduits durant les cours (ici, boîtiers et banc), en ancrant le questionnement sur des moments révélateurs de ces écarts et évolutions.

Ces moments-clefs de la rééquilibration entre le *contrat* et le *milieu* dans les stratégies déployées par les formatrices et les étudiants ont ainsi été travaillés au prisme de ces deux notions-modèles de la TACD, tout en interrogeant les signes coproduits (*sémiose*) dans

l'enquête conjointe sur l'usage des objets nouvellement introduits dans le milieu, afin d'en identifier, à travers l'AS, les effets sur la reconfiguration d'ensemble du dispositif de formation, notamment en termes de *tendances* prises dans la *tension instruction-autonomie* (cf. précédemment).

Résultats

Le cas des boîtiers de vote en cours magistral

L'introduction de ces boîtiers est un *choix de l'équipe pédagogique* (entretien post séance, formatrice – EPF) visant à *dynamiser les cours en amphithéâtre*, lors desquels les étudiants *osent peu participer* et *finissent par décrocher* (EPF). Les boîtiers de vote permettent de recueillir et d'afficher de manière synchrone et anonyme l'ensemble des réponses fournies en temps limité par les étudiants à des questions posées en direct, le plus souvent sous forme de QCM (questionnaires à choix multiples), tout en diffusant ensuite les réponses attendues. Pour y répondre correctement sans que cela soit le fruit du hasard, les étudiants doivent avoir assimilé l'essentiel des connaissances préalablement abordées (soit lors du cours où les boîtiers sont utilisés, soit lors d'un cours précédent, notamment dans le cadre de la mise en place d'une pédagogie dite « inversée »).

Les étudiants peuvent ainsi se situer individuellement et collectivement dans leur capacité à répondre aux questions posées, au fil du jeu de questions-réponses. Dans le cas présent, ce jeu s'engage dans un processus d'enquête à plusieurs niveaux. En effet, les questions sont d'abord posées à des fins d'auto-évaluation d'une capacité à mobiliser dans le QCM les connaissances et savoirs abordés / visés, dans le cadre de raisonnements à mettre en œuvre pour étudier d'autres cas que ceux initialement pris par le formateur pour aborder les notions centrales du cours (ici en l'occurrence, les concepts associés aux principales approches théoriques en SEF).

Le travail d'enquête porte alors sur la nature du problème posé et des raisonnements à mobiliser pour tâcher de la résoudre, en écho à ce qui a été étudié auparavant, ce qui positionne l'exercice du QCM sur la *dialectique contrat-milieu* : quels indices font signe (*sémiose*) du problème (et quel problème) ? de ce à quoi on peut s'attendre quant à la façon de l'aborder ? L'enquête peut ensuite s'orienter sur l'analyse par les étudiants des causes des écarts (le cas échéant) entre les réponses produites et celles attendues, parfois étayée par les

raisonnements associés aux réponses, fournis par la formatrice à la fin du temps imparti.

Le travail d'enquête peut également interroger les étudiants sur les raisons des écarts entre leur réponse et celle majoritairement choisie par le reste du groupe, ou encore sur les raisons pour lesquelles une minorité ou une majorité d'entre eux avait privilégié un choix de réponse autre que celui attendu. Ces enquêtes peuvent en outre concerner le formateur, qui peut ensuite revenir avec les étudiants sur les questions et notions qui les ont le plus mis en difficulté, afin de tâcher d'en comprendre les causes possibles. On se situe alors dans le cadre d'une activité d'étayage d'une auto-évaluation continue durant le cours, associée à une régulation conjointe des apprentissages et de l'enseignement.

Bien que rejoignant ces remarques, les attentes initiales de la formatrice se sont confrontées à un autre scénario d'interactions des étudiants avec le / au sein du dispositif. En effet, les boîtiers n'ont pas permis d'instaurer une dynamique d'échanges et d'enquête entre la formatrice et les étudiants dans le cadre d'une évaluation des réponses fournies par ces derniers. Ces derniers s'avouent en effet impressionnés par le format de cours magistral, peu propice à une prise de parole face au groupe entier : *c'est une modalité de cours à laquelle on n'a pas l'habitude quand on vient du lycée. On en a beaucoup entendu parler comme étant une spécificité de la fac... on sait à quoi s'attendre. Au début, c'est impressionnant, surtout le fait d'être si nombreux...* (note de recherche – verbatim d'échanges avec un étudiant).

Les boîtiers ont revanche conduit les étudiants à échanger entre eux dès le processus de production des réponses, ainsi qu'après l'affichage des réponses attendues. Les notes de recherche révèlent en effet que les étudiants n'ayant pas produit les bonnes réponses se sont de plus en plus mis à questionner les étudiants en réussite dans cette production, afin d'engager des dialogues sur les raisonnements associés, et ce dès la phase de production, à partir du moment où l'accent, durant le cours, a été porté par la formatrice sur ces raisonnements (délivrés au fil du quizz).

Ainsi, si les étudiants persistent à *ne pas oser pas prendre la parole* (EPF) avec la formatrice face au groupe lorsqu'elle les questionne sur leurs propositions, leurs difficultés et l'objet de leurs discussions entre pairs, on peut considérer que le poids de la forme scolaire classique *question-réponse-tâche* (cf. précédemment), associé au jeu d'ostension des raisonnements intégré au quizz, a produit un phénomène inattendu sur l'équilibration du contrat et du milieu.

En effet, la présence de *l'autre comme demandeur ou pourvoyeur d'aide* (Gillies &

Ashman, 1996) a fait évoluer le contrat de manière inattendue par la formatrice. Celle-ci s'attendait à ce que les étudiants se saisissent d'abord de la situation comme une occasion de *faire le point individuellement* (EPF) sur leur maîtrise des savoirs abordés, en se situant par rapport au groupe, tout en bénéficiant de l'anonymisation des résultats. Au lieu de cela, ils ont cherché à produire et à faire produire les bonnes réponses à travers des échanges s'orientant de plus en plus sur un partage de raisonnements. La façon d'utiliser les boîtiers a donc, contre toute attente, engagé les élèves sur un *jeu d'offre et de demande de raisons* (Brandom, 2009) dans des interactions tutélaires entre pairs : si une sorte de « contrat de performance de groupe » a émergé, les raisons pour lesquelles il conviendrait de proposer telle réponse plutôt que telle autre ou celles pour lesquelles telle réponse a été proposée, se sont érigées comme *objets de transaction* impulsant la dynamique d'enquête entre étudiants face aux problèmes posés par les questions soumises à l'étude. Les logiques de raisonnement comme *objets de l'enquête conjointe* ont ainsi été alimentées par l'introduction, par la formatrice, des raisonnements attendus, au-delà des seules réponses. Cela a essentiellement permis aux étudiants de travailler le sens des concepts issus de différents champs scientifiques abordés en SEF, leur offrant la possibilité de prendre conscience de certains malentendus quant à leur manière de rendre compte de phénomènes éducatifs en prise avec des *questions vives* (EPF) en éducation.

Dans l'AS, on peut donc considérer que l'autonomie accordée par les instructions relatives à la tâche et à ce qui a permis d'« instruire » les échanges entre étudiants, a entraîné une reconfiguration du format prescriptif classiquement associé au cours magistral, où les étudiants reçoivent passivement les connaissances « émises » par le formateur. Dans le cas présent, les demandes et fournitures d'aide aux raisonnements ont en quelque sorte « prescrit » la nouvelle orientation du cours vers une autonomie de fonctionnement de groupe propice à une dynamique d'enquête collective en petits groupes de travail (2-3 étudiants en moyenne).

Le cas des inducteurs en cours d'improvisation théâtrale

Ces cours proposés dans le cadre d'unités d'enseignement « libres » au choix des étudiants, se déroulent sur des temps longs (3h par cours). Ils visent essentiellement à développer les compétences à interagir en s'ajustant à un / au sein d'un collectif réduit afin de produire ensemble une œuvre vivante, non scénarisée à l'avance, au fil des interactions. La *mise en scène de soi*, l'*aisance à l'oral*, la capacité à *créer* et à *se saisir des choix* de l'autre

tout en décryptant ses intentions de mise en *évolution d'un scénario* émergeant de sa *lecture des choix* précédents, ...sont autant d'*atouts* (EPF) valorisés et travaillés dans le module.

Celui pose interroge néanmoins la formatrice sur la façon de donner de la « valeur » à cet enseignement, auprès d'étudiants souvent peu armés pour se saisir de ses « atouts » (cf. ci-dessus) et pris dans la forme scolaire (cf. précédemment) *question-réponse-tâche*, qui les incite à chercher sans cesse chez la formatrice des *signes* d'approbation de leurs propositions individuelles. Cela tend parfois à déconnecter leur attention de celle de leurs camarades (*attention à l'objet de cette attention* – Sensevy, 2011 – cf. précédemment).

L'épisode choisi emblématise en ce sens une *rupture de contrat* quant à l'objet de l'*attention conjointe* (Eilan, 2005), générant un *incident critique didactique* au fil d'interactions peu propices à produire les *comportements d'apprentissage attendus* (Vinson & Dugal, 2011 – cf. précédemment), suite à l'introduction d'un exemple sollicitant un objet introduit par la formatrice dans le milieu de la situation : un banc.

A l'approche de la fin du module, les étudiants sont invités à travailler sur une séquence d'improvisation collective où ils vont *devoir* utiliser un ou plusieurs objets parmi ceux présents sur scène (mobilier et/ou accessoires divers). Ces objets ont été mis à disposition des groupes afin de développer leur imagination et leur *potentiel d'agir* (EPF), en les incitant à intégrer ces objets dans le fil d'une *intrigue* qui devra faire apparaître *cinq temps* (formatrice, présentation des consignes) dans un *schéma actanciel* (EPF), concept précédemment travaillé en cours. A la demande des étudiants, la formatrice prend l'exemple d'un banc, en référant aux histoires qui peuvent se nouer autour de son usage dans l'espace public : discussion sur un banc public dans un parc, sur un banc d'arrêt de métro, ...

Suite à cet exemple, tous les groupes d'étudiants ont choisi le banc pour y reproduire, dans une sorte d'*imitation duplicative* (CDpE, 2019), la proposition de la formatrice. Cette *rupture de contrat* par rapport aux attentes initiales quant à la nature-même de la pratique d'improvisation a généré un *incident critique didactique* : face à des critères d'évaluation trop implicites et à un milieu trop *lâche* (Le Paven, 2017), les étudiants ont travaillé l'exemple fourni par la formatrice, en espérant ainsi *avoir la meilleure note possible* ensuite à l'examen (verbatim d'échanges avec un groupe d'étudiants). En outre, leur reprise des cinq temps les a tous conduits à reprendre le même schéma actanciel que celui de la formatrice, argumentant que, d'après eux, *il faut le reprendre* (même verbatim). La *réticence didactique* (Sensevy & Quilio, 2002 ; Sensevy, 2011) de la formatrice à fournir auparavant d'autres *exemples*

travaillés (Sweller, 1994) assortis de critères permettant de s'ajuster dans l'œuvre en cours de construction, afin de faire construire un *arrière-plan partagé* (CDpE, 2019) suffisamment opérant pour engager collectivement une enquête authentique dans le milieu sur les possibles et nécessaires pour se co-ajuster dans une dynamique créative, semble être à l'origine de l'ICD constaté.

Ainsi et contre toute attente, le dispositif s'est retrouvé fortement marqué par la *tendance prescriptive*, faute d'avoir pu construire les conditions de l'autonomie requise dans ce type de situation, allant jusqu'à faire perdre l'essence de la démarche de création. Lors de l'entretien post séance, la formatrice revient sur sa déception et sur son incapacité à engager réellement les étudiants sur cette démarche. La structure du schéma actanciel a d'après elle *enfermé* (EPF) les étudiants sur le respect de la trame fournie, au détriment de l'enrichissement des différentes étapes de ce schéma dans l'activité d'improvisation. Ce primat du structural sur l'intrinsèque (Sensevy, 2011) s'explique selon la formatrice par une recherche d'*orthodoxie*, consistant à chercher à *rentrer dans les cases* plutôt qu'à *voir ce qu'on peut mettre à l'intérieur* (EPF). Elle attribue en outre ce phénomène à l'usage répété du verbe « devoir » lors de la passation des consignes (« vous allez *devoir* réaliser, ...vous *devez* utiliser un schéma en cinq étapes, ...vous *devez* utiliser un objet, ... » – verbatim séance), dont on peut considérer qu'il a produit un effet de *performance* (Austin, 1970) contraire à l'intention d'enseignement de la formatrice.

Discussion et conclusion

Cet exemple montre une fois encore que les tendances traditionnellement associées aux formats pédagogiques des cours à l'Université ne sauraient être définis *a priori*. L'AS aborde la façon dont les dispositifs de formation sont *reconfigurés* à travers les usages d'*objets-artefacts* introduits dans les situations d'enseignement-apprentissage, dans l'activité *in situ* des étudiants et formateurs, qui en découvrent les contraintes et potentialités. La TACD montre comment l'*arrière-plan des transactions* qui se nouent autour de ces usages, dans une *enquête conjointe* intégrant la *sémiose du contrat et du milieu* et celle d'*autrui dans le savoir* (Sensevy, 2011), fait prendre sens et forme aux *pratiques de savoir* (CDpE, 2019), redéfinissant les projets d'enseignement.

L'Université constitue un terrain propice à l'enquête conjointe des formateurs et enseignants-chercheurs sur ces projets et objets, à l'heure où l'évaluation des contenus prend

appui sur les projets de développement des compétences des étudiants, intégrant une capacité croissante à s'adapter à des environnements de formation variés, en écho aux mutations socioprofessionnelles des secteurs de recrutement.

Le croisement des cadres d'analyse investis dans des ingénieries coopératives formateurs-chercheurs nous semble utile à cet effet, notamment au sein des actions de formation continue menées à l'Université. Ces actions pourraient s'inspirer des principes travaillés dans le cadre de travaux en cours et à venir sur les ingénieries coopératives (CDpE, 2020 ; CDpE, 2022, en préparation), notamment :

- Détermination par le collectif du but et des moyens de l'ingénierie ;
- Principe de symétrie des positions de formateur et de chercheur ;
- Principe d'assomption des différences entre les acteurs du collectif ;
- Principe d'adoption d'une posture d'ingénieur ;
- Finalisation de la coopération par la production d'une œuvre commune... ;
- ...et par la production de connaissance par et pour la recherche et la formation.

Références bibliographiques

- Albero B., & Brassac, C. (2013). Une approche praxéologique de la connaissance dans le domaine de la formation. *Éléments pour un cadre théorique. Revue Française de Pédagogie, 184*, 105-119.
- Albero, B. (2010). Une approche sociotechnique des environnements de formation. Rationalités, modèles et principes d'action. *Education et didactique, (4)1*, 7-24.
- Albero, B. (1998). *L'autoformation en contexte institutionnel : du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. L'Harmattan.
- Archieri, C. (2021, *sous presse*). Exploiter des conceptualisations existantes selon une approche déductive pour comprendre et transformer des environnements de formation. In B. Albero & J. Thievenaz (Dir.), *Traité de méthodologie de la recherche en Sciences de l'éducation et de la formation. Enquêter sur les métiers de l'humain*. [Pages et maison d'édition non stabilisés au moment de la soumission de ce résumé]
- Austin, J. L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Seuil.
- Brandom, R. (2009). *L'articulation des raisons : introduction à l'inférentialisme*. Cerf.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La Pensée Sauvage.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique. *Recherches en didactique des mathématiques, 7(2)*, 35-115.
- Collectif Didactique pour Enseigner (2022, en préparation). *Un art de faire ensemble : les ingénieries coopératives*. [Editeur non confirmé au moment de la soumission de ce résumé]
- Collectif Didactique pour Enseigner (2020). *Enseigner, ça s'apprend*. Retz.
- Collectif Didactique pour Enseigner. (2019). *Didactique pour Enseigner*. PUR.
- Dewey, J. (1993/1938). *Logique : la théorie de l'enquête*. Traduction par G. Deledalle. PUF.

- Eilan, N., Hoerl, C., McCormack, T., & Roessler J. *Joint Attention: Communication and Other Minds*. Oxford University Press.
- Euzet, J.-P., & Méard, J.A. (1998). Identification des incidents critiques et pratique réflexive chez les enseignants de lycée/collège débutants en EPS (pp. 163-170). Dans C. Amade-Escot & ali (dir.), *Recherches en EPS : Bilan et perspectives*. Revue EP.S.
- Gillies, R., & Ashman, A. (1996). Teaching collaborative skills to primary school children in classroom-based work groups. *Learning and Instruction*, 6, 187-200.
- Guichon, N. (2011). *Apprentissage des langues médiatisé par les technologies : contribution à l'épistémologie de la didactique des langues*. Habilitation à diriger des recherches en sciences du langage. Université du Havre.
- Lameul, G. et Loisy, C. (2014). *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique. Questionnement et éclairage de la recherche*. De Boeck.
- Le Paven, M. (2017). Les dialectiques contrat/milieu, réticence/expression et conformité/performance en entraînement sportif de haut niveau. Exemplification par la comparaison de deux épisodes mettant en scène des dyades entraîneur/lanceur. *Education et didactique*, 11.1, 9-45.
- Loquet, M., Garnier, A., & Amade-Escot, C. (2002). Transmission des savoirs en activités physiques, sportives et artistiques dans des institutions différentes : enseignement scolaire, entraînement sportif, transmission chorégraphique. *Revue Française de Pédagogie*, 141, 99-109.
- Magendie, É. & Bouthier, D. (2012). Des ruptures de contrat au sens de l'activité pour les élèves : une approche clinique de l'activité réelle en EPS. *Éducation & didactique*, 2(2), 27-46.
- Schneuwly, B., Dolz-Mestre, J., & Ronveaux, C. (2006). Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés. (pp. 175-189). Dans M.-J. Perrin-Glorian & Y. Reuter. *Les méthodes de recherche en didactiques : actes du premier séminaire international sur les méthodes de recherches en didactiques de juin 2005*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. De Boeck.
- Sensevy, G., & Quilio, S. (2002). Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique. *Revue française de pédagogie*, 141, 47-56.
- Sweller, J. (1994). Cognitive Load Theory, learning difficulty, and instructional design. *Learning and Instruction*, 4, 295-312.
- Vincent, G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Presses universitaires de Lyon.
- Vinson, M. & Dugal, J. (2011). De la formation continue à la formation initiale : observation du didactique et effets de formation. *Staps*, 1(1), 63-76.

Responsabilité et dévolution en TACD : apprendre dans un processus vertueux de formation de croyances valables

Fabrice LOUIS
CREAD - INSPE de Bretagne

Introduction

A quelles conditions un élève est-il en droit d'affirmer « je n'y arrive pas ! » ? La question n'est pas de savoir quand est-ce vrai ou faux, mais plutôt de s'interroger sur les conditions dans lesquelles l'énoncé peut avoir la force d'une assertion. Quand réussit-on ou échoue-t-on à faire qu'on dit ? Il s'agit là du problème de la « vulnérabilité d'un acte de langage » (Austin, 1991), ici celui de l'affirmation. Dans certains cas, l'élève échoue à affirmer quelque chose au sujet de son manque de réussite. Cette échec est symptomatique d'une incapacité à endosser la responsabilité d'apprendre et d'une croyance de l'élève qui n'est pas valable, celle « d'être en échec dans sa tentative d'apprentissage ». A propos de quelque chose qui échoue en matière d'apprentissage, Brousseau (1992) parlait d' « ouverture d'un procès de l'élève et de celui du professeur ». C'est plutôt du procès du couple dévolution-réticence dont il va être question dans ce texte. Car ce couple doit permettre à chaque élève d'endosser la responsabilité d'apprendre et de former des croyances correctes au sujet de ce qu'il faut faire pour apprendre, de ce qu'est échouer ou réussir, essayer. Quelles sont les conditions d'un tel engagement ?

Il y a un exemple particulièrement savoureux et éclairant d'une dialectique contrat-milieu qui mérite un procès : celui jeu du sirop dans Kaamelott¹. L'exemple montre de manière caricaturale l'impossibilité d'endosser la responsabilité de commencer à jouer car celui (Perceval) qui tente d'apprendre le jeu du sirop ne dit rien qui puisse permettre à ses deux compères de savoir comment commencer à jouer. Un des compères déclare sur un ton qui laisse entrevoir son effarement : « Oui je crois qu'on pourrait faire un tour pour rien ». Ce qui signifie « malgré toutes tes explications pour simplifier les règles, je ne suis pas prêt à endosser la responsabilité de mon rôle de joueur. ». Le problème du jeu est un peu différent de celui de la responsabilité qui est la nôtre quand il ne s'agit pas seulement d'être un joueur de jeu de société mais d'être en mesure de croire, dire, faire quelque chose qui nous engage sur un plan épistémique.

Nous traiterons ce problème en trois temps pour préciser l'hypothèse que nous faisons à propos de la construction de la responsabilité d'apprendre : c'est en élaborant une « forme de vie locale »² que l'enseignant peut dévoluer un contenu précis d'apprentissage.

Nous ferons un détour dans le champ de l'épistémologie pour comprendre le débat qui se pose sur un plan de l'éthique intellectuelle quand il s'agit de poser la question de la responsabilité intellectuelle. Être libre de croire n'implique pas d'être libre de croire sans rechercher les meilleurs raisons de croire. Quelles sont les conditions pour l'exercice d'une telle responsabilité ? De ce type d'apprentissage ? Une réponse sera d'apprendre à assumer ce qu'on croit, ce qu'on dit, ce qu'on fait. Comment ? L'épistémologie des vertus permet de prendre en compte la manière dont les personnes forment leurs croyances en exerçant des vertus. Une de ces vertus, la confiance, semble être au cœur de l'école à construire.³ Ce texte montre comment la

¹ https://www.youtube.com/watch?v=Inx-vJ_-e5o&t=21s

² « Forme de vie » en un sens qui va être précisé par la suite dans la perspective des travaux de Wittgenstein

³ Par exemple « la loi pour une école de la confiance », loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019

confiance est liée didactiquement à la mise en place de dispositifs qui permettent à chacun de s'accorder sur ce qu'il y a à faire pour apprendre. Notre propos de vise pas à faire de la psychologie, en étudiant par exemple les manifestations de la confiance. Il s'agit de déterminer les conditions didactiques nécessaires à ce que la confiance permet d'accepter : par exemple du côté de l'élève, prendre le risque d'agir lorsque tout n'est pas dit, lorsque l'échec ou l'inefficacité, même temporaire, est possible, lorsque le regard des autres fait peser un poids supplémentaire sur l'apprenant(e) (...).

L'accord au sein de ce que la TACD modélise comme un « jeu d'apprentissage »⁴ (CDpE, 2019) est décrit par les concepts de dévolution⁵, contrat didactique⁶, milieu didactique⁷. Nous tenterons de cerner ce qui s'oppose ou permet à des joueurs de tenir leur rôle de manière féconde dans un jeu d'apprentissage. Il s'agira de préciser le problème didactique de la responsabilité intellectuelle du joueur qui doit agir. Le problème traité didactiquement sera celui du contenu de l'attention de tous les joueurs. Nous traiterons le problème d'Aurore, une élève qui déclare « je n'y arrive pas ! » dans l'apprentissage d'un geste de badminton. Cet énoncé est révélateur d'un échec de l'acte de langage, symptomatique d'un autre échec, celui de l'objet sur lequel Aurore porte son attention.

Pour comprendre la portée de la vulnérabilité du langage en didactique, nous reviendrons sur l'approche anthropologique issue des travaux de Wittgenstein. Ces travaux permettent de comprendre que notre langage est une question d'accord dans l'action de ceux qui partagent une forme de vie (Wittgenstein, 2005). Pour comprendre ce que révèlent nos actes de langage, dans leurs réussites ou leurs échecs, il nous sera nécessaire de comprendre la manière dont apparaissent ces formes de vie. Nous ferons l'hypothèse que les phénomènes didactiques peuvent engendrer des formes de vie locales avec des « systèmes d'attente »⁸ en partie propre à ces formes de vie locale.

En étudiant⁹ la relation de trois élèves, dans un moment crucial pour une élève en difficulté (Aurore), nous tenterons de détailler un dispositif¹⁰ qui permet de réduire les possibilités d'échecs de langage.

Ethique intellectuelle et épistémologie des vertus

⁴ « La notion de jeu nous permet également de décrire le caractère conjoint de l'action didactique en modélisant l'action de l'élève et l'action du professeur comme participant d'un même jeu. Nous nommons cette modélisation « jeu d'apprentissage » pour rendre compte de l'apprentissage comme enjeu premier de l'action didactique » (DPE, glossaire).

⁵ « On désigne par dévolution : – 1. le fait que le professeur donne à l'élève une responsabilité d'apprendre. D'apprendre quelque chose d'une certaine façon; – 2. le fait que l'élève assume cette responsabilité. La dévolution peut donc se concevoir comme la dévolution d'un rapport à un certain travail dans un certain milieu » (DPE, glossaire)..

⁶ « Le contrat peut être vu également comme un système d'attentes et d'attributions d'attentes qui relie le professeur et les élèves, et sur lequel les transactants s'appuient pour interpréter les actions d'autrui. » (DPE, glossaire).

⁷ « Le milieu est-ce avec quoi il y a à faire pour avancer dans la résolution d'un problème » (DPE, glossaire)

⁸ Et plus précisément des modifications de contrats didactiques qui caractérisent ces formes de vie locale.

⁹ Au sein d'une ingénierie coopérative en partie déjà décrite (actes du colloque de la TACD 2019)

¹⁰ Ce dispositif a déjà en partie été décrit (Louis, Jambois, 2019)

« L'éthique intellectuelle définit les normes qui fondent objectivement la correction des croyances » (Engel, 2019). Certaines de nos croyances résultent normalement de nos apprentissages : « La terre est ronde », « $2+2=4$ », « il existe une force de gravité qui attire les objets vers le sol ». Certaines croyances sont des conditions d'apprentissage. Par exemple, dans la leçon de badminton étudiée par Aurore, il est nécessaire de croire que « pour frapper efficacement le volant en badminton, on doit se bloquer avant l'impact », puisque l'enseignant tente de faire en sorte que les élèves soient à l'arrêt et en équilibre pour jouer le volant. Mais pour réussir à se trouver dans une telle posture, il est nécessaire d'avoir aussi d'autres croyances : celle d'être capable de le faire ou que l'enseignant est une aide pour apprendre, ou que l'attention doit être portée sur le moment où on ne doit plus bouger, (...). Sans ces croyances, la responsabilité de tenter d'apprendre ne peut être exercée pleinement. Par quel processus de telles croyances peuvent-elles se former ?

R. Pouivet (2008, p.135) défend une conception de l'éducation promouvant « le développement des habitudes et des dispositions émotionnelles assurant une attitude intellectuelle appropriée. Cette conception de l'éducation est basée sur l'épistémologie des vertus « qui vise à décrire les qualités humaines, les vertus intellectuelles ou épistémiques qui garantissent la légitimité de nos croyances » (Ibid, p.124). Du point de vue des objectifs éducatifs, le problème essentiel de l'épistémologie des vertus est de décrire un processus fiable de formation de croyances garanties par des modes relationnels vertueux. Mais ce mode relationnel ne peut exister sans une certaine forme de confiance réciproque. Comment la confiance peut-elle émerger à l'école? Dans ce texte, je tente de répondre à une objection (de type pratique) formulée ainsi par J. Baehr (2013, p.255):

“Teachers at every level are responsible for delivering content to their students....It might, then, be thought that teachers today must choose between teaching for intellectual virtues and teaching for required academic content and skills.”

Cette réponse à l'objection se fera à travers l'étude d'un moment crucial d'une leçon en badminton. Dans ce passage, je montre que la confiance, vertu nécessaire, passe par la construction d'un dispositif qui assure un jeu de langage et une forme de vie locale adéquats à l'apprentissage de compétences spécifiques en EPS.

Ce qui suit vise donc à lier la question de confiance à la question de responsabilité épistémique par l'intermédiaire de la construction d'un accord dans le langage pour créer les possibilités d'une attention conjointe (ECS 2020).

TACD et responsabilité : dévolution et contrat didactique pour jouer au jeu

Un processus de formation induisant de la confiance passe par un partage lucide des responsabilités qui constitue une partie des « obligations réciproques » du contrat didactique (Brousseau, 1992). Cette notion de responsabilité ne peut pas être effective si n'est pas clairement identifiée par les élèves et par l'enseignant(e) ce qui est exigible de l'élève. Lorsque l'acquisition des savoirs ne se produit pas, « s'ouvre un procès » déclare Guy Brousseau (1992). Celui de « l'élève qui n'a pas fait ce qu'on est en droit d'attendre de lui et aussi un procès au maître qui n'a pas fait ce à quoi il est tenu implicitement ». Ce qui suit est une étude des conditions qui permettent de rendre explicite ce que l'enseignant est en droit d'attendre des

élèves et ce que l'élève est en droit d'attendre de l'enseignant. Ces conditions sont à la fois un objet d'étude pour le didacticien et un moyen pour l'enseignant de rendre explicite ce qui est exigible des uns et des autres. Car comment rendre responsables les uns et les autres, si ce qui est exigible n'est pas clairement identifié ? Cette identification constitue un préalable sans lequel l'opacité du « milieu didactique » (DPE, 2019) constitutive d'un problème à résoudre ne saurait jouer son rôle¹¹. Si l'élève n'identifie pas ce dont il peut être tenu responsable, il ne saurait également comprendre le problème qui lui est posé. Dans l'exemple ci-dessous, l'enseignant N demande à Aurore de « se bloquer avant l'impact avec le volant ». Mais ce problème ne prend la forme d'un problème réel d'apprentissage que si Aurore arrive à focaliser son attention sur une action qu'elle est en mesure d'accomplir ; c'est-à-dire une action qui est exigible d'elle et dont elle peut être rendue responsable. Ce qui n'est pas le cas au moment crucial où Aurore énonce « J'y arrive pas. ».



Fig 1

Ce qui est remarquable dans cet exemple, c'est que ce qui est attendu paraît exigible parce que l'action attendue est à la portée de tout le monde. Se bloquer, s'arrêter est une action que nous faisons volontairement, c'est-à-dire habituellement sur commande, sans problème le plus souvent. Et pourtant Aurore déclare ne pas y arriver. La question qui doit être posée dans ce cas est : que doit-on lui dévoluer comme responsabilité ? S'arrêter avant que se produise un événement semble être une action simple qui relève de la responsabilité de l'élève. Et pourtant il y a ici un échec manifeste. Quelle en est la cause ? Pour le comprendre il faut faire intervenir la responsabilité de l'enseignant.

De manière symétrique à cet engagement des élèves, un engagement est nécessaire de la part de l'enseignant : le dispositif de formation¹² ne peut exister sans que l'enseignant démontre lui aussi une certaine éthique intellectuelle. Trois qualités semblent essentielles pour que l'intelligibilité de la relation produise de la confiance.

Premièrement l'enseignant doit être fiable, c'est-à-dire réagir de manière semblable dans des circonstances semblables. Il s'agit donc de produire les conditions de reconnaissance de cette similitude : pourquoi valoriser certains tirs au but et pas d'autres en hand-ball ? Secondement

¹¹ Bien entendu, l'identification peut être favorisée par des explications verbales. Ces explications peuvent aider l'élève à orienter son attention sur ce qu'il convient de faire. Mais cette solution néglige ce qui est souvent la cause de l'opacité du milieu didactique : ce qui est verbal n'a de sens que si des actions communes peuvent être réalisées par ceux et celles qui doivent partager le même jeu de langage. Pour résumer ce problème, nous pourrions dire, en accord avec la conception wittgensteinienne du langage : « au début était l'action puis vint le sens ». Le problème essentiel est donc d'attirer l'attention vers des actions réalisables pour qu'un jeu de langage prenne un sens.

¹² Nous entendons par formation, toute transformation se produisant au sein d'apprentissages

l'enseignant doit être juste, c'est-à-dire réagir conformément à ce qui a été prévu. Il s'agit de produire les conditions de reconnaissance de ce qui doit être visé : par exemple préciser la différence entre un tir valable et un autre non valable (par exemple un tir violent sur le gardien). Troisièmement l'enseignant doit être sensible, c'est-à-dire être attentif à ce qu'il convient de retenir des actions observées ; si le gardien s'est déplacé et a arrêté un tir violent, le tir est valable). Il s'agit donc de produire les conditions qui permettent de négliger certains écarts de conduite et d'en privilégier d'autres. Certaines actions, certaines situations apparaissent semblables à d'autres pour être décrites de la même manière par tous. Dans notre exemple, tous les protagonistes doivent comprendre de la même manière la responsabilité qui consiste à faire en sorte de s'arrêter avant l'impact.

Comment faire apparaître ces qualités dont doit faire preuve l'enseignant pour que naisse une relation de confiance ? Une condition nécessaire avancée dans ce texte est le «calibrage». L'enseignant doit «calibrer» les interactions langagières afin que l'action conjointe produise de la confiance. En quel sens ? L'enseignant doit attirer l'attention des élèves sur ce qu'ils doivent tenter de faire et cela pose le problème du contenu intentionnel de l'attention (Le Paven & al., 2020) de l'élève qui apprend et du jeu de langage (Wittgenstein, 2005) qui permet aux uns et aux autres de s'accorder sur ce qu'il y a à faire.

Le langage comme institution du sens et le problème de l'accord

Lorsqu'Aurore énonce « j'y arrive pas ! », nous considérons que cet acte de langage décrit non pas la réalité qu'elle tente d'exprimer en manifestant son désarroi mais plutôt le fait que son attention est mal orientée et par suite que sa croyance n'est pas correcte. Comment est-il possible que l'énoncé d'Aurore ne décrive pas ce qu'Aurore semble être en droit de décrire (son échec) ? Lorsqu'on tente de décrire quelque chose qu'on regarde alors qu'il fait sombre ou que l'objet est loin, notre croyances sur les caractéristiques de l'objet peuvent être fausses, comme notre affirmation. Mais la vulnérabilité d'un acte de langage est autre chose ; elle se produit quand celui qui fait un énoncé au sujet d'un fait n'est pas en mesure d'affirmer quoi que ce soit au sujet de ce fait. Si vous ne regardez pas l'objet, vous n'êtes pas en droit de dire quoi que ce soit sur l'objet. Pourquoi disons nous qu'Aurore n'est pas en mesure de faire une affirmation du type « ne pas y arriver » alors que cela semble juste décrire un rapport entre son intention d'agir correctement et le résultat ? La réponse est qu'il y a des conditions qui font que quelqu'un peut faire ce qu'il fait en disant quelque chose. Il y a des conditions qui permettent à quelqu'un de donner un ordre en énonçant une phrase telle que « taisez-vous ! ». Celle que nous considérons pour le cas d'Aurore est l'attention. Aurore doit porter son attention vers un contenu d'apprentissage qui lui permette de croire (vrai ou faux peu importe) quelque chose au sujet de ce contenu et ensuite d'être en mesure de faire une affirmation à ce sujet. Si cette condition n'est pas remplie, le jeu d'apprentissage ne peut intégrer une dimension épistémique puisque les énoncés n'auront pas la force d'une affirmation. Comment attirer l'attention sur le bon contenu ? Nous considérons ici que c'est une question de langage (en un sens qu'il nous faut définir) et de définition de la situation d'apprentissage.

L'attention portée à un mauvais contenu n'est pas seulement génératrice d'un échec dans l'apprentissage. L'erreur d'attention, portée par des mauvaises appréciations de la situation peut produire autre chose qu'une difficulté temporaire. Elle peut engendrer une forme de rupture dans

l'apprentissage qui s'apparente à un début de décrochage. Nous partageons ici l'analyse de Goffman (1971, p31) à propos de ce type de ruptures dans les interactions sociales : « Lorsque ces ruptures se produisent, l'interaction elle-même peut prendre fin dans la confusion et la gêne. Certaines des hypothèses sur lesquelles les participants avaient fondé leurs réponses devenant insoutenables, les participants se trouvent pris dans une interaction où la situation, d'abord définie de façon incorrecte, n'est désormais plus définie du tout. ».

S. Laugier (2015, p.368) montre que Goffman, dans *Les Cadres de l'expérience*, « définit la source du comportement erroné, comme importation et usage d'un langage erroné, d'une fausse grammaire des anticipations. (« Imaginer un langage, c'est imaginer une forme de vie », Wittgenstein, 2005 : § 19) Le simple fait de percevoir un phénomène de manière incorrecte peut nous conduire à importer une perspective foncièrement inapplicable et avec elle, une série d'attentes, toute une grammaire des anticipations, qui resteront stériles. Nous nous découvrons alors usant non seulement d'un mot incorrect mais d'un langage erroné. S'il est vrai, comme le propose Wittgenstein, que comprendre un énoncé c'est comprendre un langage, alors il faudrait dire que prononcer une phrase, c'est impliquer tout un langage et tenter implicitement d'en importer l'usage. » (Goffman, 1991, p 302) ». Lorsqu'Aurore déclare « j'y arrive pas ! » elle implique une grammaire de ses anticipations et d'un jeu de langage qui ne convient pas dans les circonstances de l'apprentissage. Et si imaginer un nouveau jeu de langage local, dans ce contexte précis d'apprentissage, c'est imaginer une forme de vie locale, nous devons imaginer ce que peut être cette forme de vie locale.

Forme de vie locale et jeu de langage, forme de vie et vulnérabilité

Nous nous associons à la perspective de S. Cavell : « Les « régularités » constituent la forme de vie – c'est-à-dire qu'elles en font une forme : la forme de vie est alors, aussi, la forme que prend la vie à travers cet ensemble de régularités naturelles et d'habitudes que nous prenons et en lesquelles s'enracinent les conventions. » (S. Cavell, 1995, p. 45). Une « forme de vie locale » pourrait être alors définie par des régularités « locales », c'est-à-dire dans un contexte où ces régularités sont instituées en convention. Ces routines créées par des dispositifs permettant un accord dans les actions produisent des certitudes, une confiance dans des croyances alors garanties par un processus de formation fiable. Ces certitudes caractérisent également une forme de vie locale produite l'apprentissage. Wittgenstein considérait ainsi cette certitude : « Je voudrais considérer cette sûreté non pas comme apparentée à de la précipitation ou à de la superficialité, mais comme (une) forme de vie. » (Wittgenstein, 1987, §358)). Mais ces certitudes doivent être partagées par ceux qui apprennent et par celui ou celle qui enseigne. Comment peuvent-elles naître ?

Le langage comme institution et comme routine d'obligations partagées

Ce qui est commun au langage et au système éducatif, c'est le fait que ce sont deux institutions qui instaurent des obligations partagées. Si quelqu'un fait une promesse, cela l'engage d'une manière qui ne dépend pas de ce qu'il est. De même, à l'école, apprendre, réussir, essayer, échouer, sont des termes qui qualifient des actions dépendant d'obligations partagées et pas seulement d'un sentiment personnel. C'est ce fait qui rend vulnérable l'énoncé d'Aurore. De ce fait, le langage comme l'école, nous permet de partager des raisons d'agir qui ne se réduisent pas

à nos simples motivations personnelles. Ce sont ces apprentissages caractérisant les êtres humains qui sont à l'origine du sentiment de confiance spécifiquement humain.

Comment ces obligations partagées émergent-elles? Elles ne naissent pas naturellement. Les animaux peuvent très bien agir ensemble parce qu'ils reconnaissent chez leurs semblables des intentions qu'ils ont aussi (attaquer une proie). Mais cet accord momentané entre les animaux traduit une forme de confiance qui n'est pas du même type que celle émergeant des obligations partagées. Ces obligations naissent grâce à la compréhension d'un processus bien décrit par Searle (Monnet & Navarro 2009): les individus attribuent collectivement des statuts et des fonctions à des faits bruts par l'intermédiaire de la fonction symbolique du langage. Cette assignation collective peut être codifiée sous la forme logique suivante :

X compte (doit être compris) comme Y dans le contexte C.

Mais qu'est-ce qui fait qu'une personne comprend X comme Y dans un contexte C ? Qu'est-ce qui fait qu'un élève comprend une action (X ; tirer vers les poteaux en hand-ball) comme l'expression d'une tentative (Y : éviter le gardien) dans le contexte d'un apprentissage scolaire du hand-ball ? C'est là une question importante pour résoudre le problème de la confiance et la possibilité de s'accorder dans les apprentissages. Dans le dialogue qui suit, T et K tentent de montrer à Aurore ce qu'il faut faire en jouant. On comprend que les deux élèves un peu plus en avance sur Aurore ne considèrent pas « qu'elle n'y arrive pas » mais plutôt qu'elle ne focalise pas son attention sur ce qu'il convient de faire pour réellement essayer ce que l'enseignant tente de faire partager. C'est cette obligation qui doit être partagée : voir une certaine action (X) comme une tentative de faire ce qu'il faut faire (Y) pour apprendre dans le contexte de forme de vie locale instaurée par l'enseignant N. Et pour voir l'action de se bloquer comme une tentative d'amortir, il est nécessaire de porter toute son attention sur l'action qui consiste à se bloquer et non pas sur l'action qui consiste à diriger le volant.

Voici le dialogue. En italique sont inscrites les consignes données par les élèves qui font référence à tout ce que veut faire partager Nicolas. Ces consignes nourrissent la forme de vie locale.

1 K T'as vu le moment où il *bloque* Thibault ?

1 T Regarde.

2 T *Bloque et exagère ! (On entend un bruit fort au moment où T bloque.)*

2 K *faut vraiment que tu tapes pas fort et que tu vises vraiment le filet*

3 T *Faut que tu Avant de toucher le volant*

1 A (assise à la place de l'arbitre) oui mais j'ai beau me le répéter, Thibault, *ça marche pas !*

3 K *essaye !*

Ce dialogue montre que K et T ont intégré des routines, des manières de voir, des manières de décrire les actions (un jargon), des certitudes, bref un jeu de langage dans une forme de vie locale qui leur permettent d'assumer une responsabilité : celle d'aider Aurore.

Le dialogue ci-dessous montre que K comprend qu'Aurore ne focalise pas son attention sur ce qu'il faut. Dans ce dialogue K déclare à N qu'Aurore cherche d'abord à faire passer le volant au-dessus du filet et non pas d'être attentive à se bloquer.

22 N *Pourquoi elle envoie le volant aussi loin que ça ?*

K Parce qu'elle ne *bloque* pas assez.

23 N Pas assez *d'appui*.

K Et qu'elle met trop de force.

24 N Oui met trop de force.

Pourquoi ? Parce qu'elle veut absolument

K Passer le volant

25 N ... Passer le filet

Un des dispositifs qui permet aux élèves de mettre en œuvre des routines, d'avoir des certitudes et de s'accorder entre eux est celui qui est décrit ci-dessous : il s'agit du jeu des pouces qui permet de dire ce qu'on fait pour faire ensuite ce qu'on a décrit. Dans ses rappels avec la classe entière, Nicolas produit ce dispositif pour essayer de faire comprendre ce qu'il attend des élèves et modifier leur contrat didactique. Le dispositif (le jeu des pouces, Figure 2) est élaboré à partir de réponses tout d'abord non verbales. Les élèves doivent lever un doigt, deux doigts ou trois doigts pour exprimer leur accord ou leur désaccord. Ensuite, Nicolas demande des réponses verbales, une fois qu'il estime qu'un grand nombre d'élèves se sont exprimés non verbalement.



Fig 2

Il s'agit ici de mettre en accord tous les élèves sur l'objet d'étude que Nicolas essaye de faire émerger. Nicolas essaye de comprendre, par ce dispositif, si le milieu didactique fait sens pour tout le monde.

Pourquoi sommes-nous en présence d'une forme de vie locale qui permet à chacun de comprendre comment exercer sa responsabilité d'apprendre ce que Nicolas souhaite dévoluer ? Parce qu'un jeu de langage a été appris et a permis d'acquérir des certitudes sur ce qu'il convient de tenter de faire pour apprendre ; condition préalable pour qu'un milieu didactique puisse prendre un sens précis pour tous les élèves. La naissance de cette forme de vie locale qui organise le jeu d'apprentissage permet d'instaurer de la confiance, condition nécessaire pour qu'un processus vertueux puisse faire émerger des croyances garanties.

Conclusion

Concluons sur la méthode utilisée dans ce texte en posant cette question : un phénomène vu comme didactique peut-il être traité simplement dans le champ de la didactique ? Une question symétrique peut être posée ainsi : l'engagement des élèves est-il simplement une affaire de déterminismes sociaux pour la sociologie ou de motivation pour la psychologie, comme le laisse entrevoir le dossier N° 85 de la revue EPS ? Pas seulement. Ce que nous tentons de décrire dans

ce texte est une méthode mixte qui associe l'analyse conceptuelle du langage et la didactique pour orienter l'étude du sens des phénomènes liés à l'apprentissage et montrer que ces phénomènes peuvent être étudiés dans une perspective anthropologique. L'analyse philosophique prépare en quelque sorte le chercheur à concevoir sous une certaine perspective le phénomène.

Références bibliographiques

- Austin, J.L. (1991). *Quand dire c'est faire*. Seuil
- Baehr, J. (2013). *Educating for Intellectual Virtues: From Theory to Practice* : https://digitalcommons.lmu.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=http://scholar.google.fr/&httpsredir=1&article=1039&context=phil_fac
- Cavell, S. (1995). *Une nouvelle Amérique encore inapprochable*. L'éclat
- Brousseau, G. (1992). <http://guy-brousseau.com/1678/elements-pour-une-ingenierie-didactique-1992/>
- CDpE, DPE, (2019), PUR
- Engel, P. (2019). *Les vices du savoir*. Agone
- Goffman, E., (1973). *les relations en public*. Minuit [1956-71]
- Laugier S (2012). La vulnérabilité de l'ordinaire. Goffman lecteur d'Austin, *Erwing Goffman et l'ordre de l'interaction*. PUF. 341-371
- Laugier, S. (2015) How not to be. Dans *Dynamiques de l'erreur*. Raisons pratiques. Editions de l'école HESS
- Le Paven, M., Louis, F., Batézat-Batellier, P., Kerneis, J., Messina, V., Morales Ibarra, G. (2020). Pour enseigner, il faut obtenir l'attention des élèves. dans *Enseigner ça s'apprend*. CDpE. Retz. 70-84
- Louis, F., Jambois, N. (2019). Itinéraire d'un enseignant d'EPS, Nicolas, auteur de BD, vers la TACD : retour sur une coopération (2009-2019). *Actes du 1^{er} colloque de la TACD Rennes*
- Pouivet, R. (2020). *L'éthique intellectuelle*. Vrin
- Monnet, R., & Navarro, P. (2009). Les institutions sont-elles dans la tête ? Entretien avec John Searle. *Tracés*, 17, 243- 258. <https://doi.org/10.4000/traces.4270>
- Wittgenstein, L. (1987). *De la certitude*. Gallimard
- (2005),. *Recherches Philosophiques*. Gallimard

Contribution des enseignements disciplinaires au socle commun : le rôle de juge en EPS

Mathilde MUSARD
Laboratoire ELLIAD
Université de Franche-Comté

David BEZEAU
Université de Sherbrooke

Résumé

L'objectif de cette communication est de décrire comment les contenus visant à développer les finalités éducatives du socle commun sont structurés dans le projet de séquence, puis co-construits dans les interactions entre l'enseignant d'EPS et les élèves. Afin de documenter le curriculum planifié et le curriculum en actes, différentes données sont recueillies : les projets de séquence, deux séquences d'EPS en escalade et en acrosport de huit séances mises en œuvre par deux enseignantes d'EPS expérimentées et des entretiens individuels semi-dirigés. Les résultats mettent en évidence que les professeurs planifient des contenus répondant aux finalités éducatives du socle commun. Cependant, les contenus ciblés (le rôle de juge) peinent à être co-construits en classe dans les interactions entre le professeur et les élèves.

Abstract:

The objective of this communication is to describe how the content aimed at developing the educational purposes of the common program are structured in the sequence project, then co-constructed in the interactions between the PE teacher and the pupils. In order to document the planned curriculum and the enacted curriculum, various data are collected: sequence projects, two PE sequences in climbing and acrobatics of eight sessions implemented by two experienced PE teachers and semi-directed individual interviews. The results show that teachers plan content that meets the educational purpose of the common program. However, the targeted content (the role of judge) struggles to be co-constructed in class in interactions between teacher and pupils.

Mots clés : curriculum officiel, curriculum en actes, éducation physique et sportive, co-construction des contenus, enjeux éducatifs.

Keywords: official curriculum, enacted curriculum, physical education, co-construction of content, educational challenges.

Introduction

L'approche curriculaire issue de la tradition anglo-saxonne (Jonnaert, 2011) s'impose progressivement dans la plupart des systèmes éducatifs (Hasni, 2015 ; Bezeau et al., 2021). Cette approche globale se caractérise par la recherche de cohérence entre les composantes de l'enseignement (finalités éducatives, contenus disciplinaires, démarches pédagogiques et

évaluation), la réflexion sur la mission d'éducation au-delà de la mission d'instruction et la nécessité d'adapter les enseignements en fonction des contextes locaux (Lombardi, 2019). En France, à la suite de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de 2013 visant la réussite de tous les élèves, la réforme du collège (2015) introduit une approche curriculaire nouvelle qui bouleverse en profondeur le système éducatif (Lebeaume, 2018). Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture est désormais considéré comme « le programme des programmes » : il définit en amont des programmes disciplinaires les grands enjeux éducatifs de l'école du XXIème siècle. Une grande autonomie est accordée aux équipes pédagogiques pour qu'elles conçoivent des séquences d'enseignement et d'apprentissage à la fois adaptées au contexte local et répondant aux enjeux éducatifs prescrits au niveau national.

Ce type de réforme impacte les enseignements disciplinaires, qui ne constituent plus la porte d'entrée dans les programmes. Pour Hasni (2015, p. 91), le danger est que les disciplines scolaires soient alors subordonnées à un programme constitué de finalités éducatives et de compétences transversales, les savoirs disciplinaires étant considérés comme des moyens d'accès aux compétences. Les recherches qui se sont intéressées au socle commun de connaissances et de compétences mettent en évidence les enjeux, mais aussi les tâtonnements et les perspectives autour de cette école de demain qui fait débat (Bouysse et Claus, 2018). Elles questionnent plus particulièrement la continuité des parcours de formation des élèves entre le socle commun, les disciplines et les cycles (Lebeaume, 2018 ; Plane, 2018), les nouvelles responsabilités des chefs d'établissement et des enseignants et certains dispositifs prescrits, tels que les enseignements pratiques interdisciplinaires et l'accompagnement personnalisé (Brossais et Lefeuvre, 2016). Force est de constater que peu de recherches s'attachent à décrire et à comprendre comment ces enjeux éducatifs du socle commun sont réellement transposés dans les enseignements disciplinaires en classe. Ainsi, nous pouvons nous demander, au regard de l'évolution du contexte institutionnel français, comment des enseignants d'éducation physique et sportive (EPS) conçoivent et mettent en œuvre des séquences d'enseignement et d'apprentissage au regard des enjeux éducatifs du socle commun.

En EPS, plusieurs études (Cowie et al., 2009 ; Hipkins et Boyd, 2011) ont souligné le caractère complexe des compétences transversales et notent que leur potentiel pour transformer le curriculum reste peu connu. En Espagne, les professeurs déclarent intégrer les compétences transversales dans leurs projets d'enseignement, mais ils ne le font pas de façon

explicite (Lleixa et al., 2016). Ces propos rejoignent ceux de Epinoux (2014) qui constate que ces compétences s'imposent comme des outils contemporains de réussite, mais qu'elles sont peu didactisées. Au lycée, Musard et al. (2018) constatent que les professeurs d'EPS intègrent les compétences dites transversales dans leurs projets d'enseignement en faisant participer les élèves à différents rôles sociaux, mais ces derniers ne sont pas réellement didactisés. De plus, les professeurs se centrent prioritairement sur les apprentissages disciplinaires moteurs lors des régulations didactiques.

Ce congrès vise l'exploration de nouveaux territoires permettant de mettre en lien la TACD avec le cœur de l'actualité éducative et des problèmes qu'elle soulève. Nous nous intéressons à l'articulation entre les enjeux éducatifs prescrits dans le socle commun et les contenus disciplinaires co-construits *in situ* dans les interactions entre l'enseignant et les élèves. Il s'agit d'étudier comment et à quelles conditions les enseignements disciplinaires, en particulier dans cette étude la discipline de l'EPS, peut contribuer à l'atteinte de finalités éducatives plus larges. Pour répondre à cette problématique de l'articulation entre contenus disciplinaires et finalités éducatives, nous nous inscrivons dans le champ de la didactique du curriculum (Martinand, 2014) et explorons les relations entre le curriculum officiel prescrit par les décideurs, le curriculum d'établissement conçu par l'équipe pédagogique et le curriculum en actes (Amade-Escot et Brière-Guenoun, 2014 ; Musard, 2018) co-construit dans les interactions entre le professeur et les élèves en classe.

L'entrée par le curriculum (van den Akker, 2006) questionne la cohérence entre les composantes de l'enseignement et de l'apprentissage : les finalités éducatives (pourquoi enseigner et apprendre ?), les contenus (quoi ?), les modalités (comment ?), la temporalité des apprentissages (quand ?), le partage des responsabilités (qui ?) et l'évaluation. Cette approche nous semble complémentaire de celle de la TACD, puisqu'elle ouvre sur de nouvelles questions, notamment celle des finalités éducatives avec la question du pourquoi enseigner et apprendre, et celle de l'évaluation. Nous nous intéressons plus particulièrement à l'articulation entre les contenus disciplinaires et les finalités éducatives. Comme le suggère Bisault (2011), il s'agit de considérer que les contenus sont porteurs de multiples enjeux éducatifs. Par exemple, en sciences, découvrir la nature et les objets suppose que l'élève puisse agir sur des phénomènes, se questionner, découvrir des régularités, maîtriser un langage, envisager des solutions possibles, mettre à l'épreuve ses idées, comprendre plutôt que répéter, et donner du sens aux activités scolaires, entre autres (Coquidé et al., 2007).

Les recherches ont le plus souvent porté sur les curriculums officiels ou les curriculums interprétés par les enseignants (Jonnaert, 2011) en dehors de la classe, et plus rarement sur le curriculum en actes. Mobiliser des descripteurs de la TACD tels que le triplet de genèses avec la dynamique des milieux (comment ?), des responsabilités (qui ?) et du temps didactique (quand ?) permet au chercheur d'avoir des outils pour décrire la dynamique de co-construction du curriculum en actes dans la classe (Amade-Escot et Brière-Guenoun, 2014). Pour les chercheurs en TACD, cette ouverture vers les évolutions curriculaires actuelles permet de renouveler les questionnements des didacticiens et de répondre aux problématiques contemporaines de l'école (Marlot et Chabanne, 2016). Dans quelle mesure les enseignants, familiarisés depuis longtemps avec des programmes disciplinaires, intègrent-ils les finalités éducatives du socle commun dans leur projet de séquence en EPS ? En ce sens, les objectifs de cette étude sont de décrire et de comprendre comment les contenus sont définis en relation avec les finalités éducatives du socle commun et co-construits dans les interactions entre l'enseignant d'EPS et les élèves lors des situations d'apprentissage *in situ*. Objectiver la manière dont les enseignants et les élèves participent à la construction du curriculum en actes au regard de ce nouveau contexte institutionnel apparaît comme une perspective de recherche décisive pour penser les orientations futures du système éducatif.

Méthodologie

Deux enseignantes d'EPS d'un collège d'un réseau d'éducation prioritaire (REP) ont participé à cette étude. Elles avaient respectivement 10 (Livia¹) et 18 (Carine²) ans d'expérience en enseignement en EPS au moment de la collecte des données. Leur participation au projet était libre et éclairée. Elles ont signé un formulaire de consentement qui décrivait précisément en quoi consistait leur implication dans le projet.

Collecte des données

La collecte des données s'est échelonnée du mois d'octobre 2019 au mois de janvier 2020. Nous nous focalisons sur des segments de curriculum, soit deux séquences d'EPS de huit séances qui ont été enregistrées (une séquence avec chacune des participantes). La première séquence portait sur l'escalade avec des élèves de 5^e de la classe de Carine et la deuxième séquence sur l'acrosport avec des élèves de 6^e de la classe de Livia. La figure 1

¹ Nom fictif

² Nom fictif

permet d'illustrer le déroulement de la collecte des données effectuée auprès de chacune des participantes en fonction des trois étapes proposées par Amade-Escot (2014), soit : 1) les entretiens ante; 2) les films des séances et 3) les entretiens post.

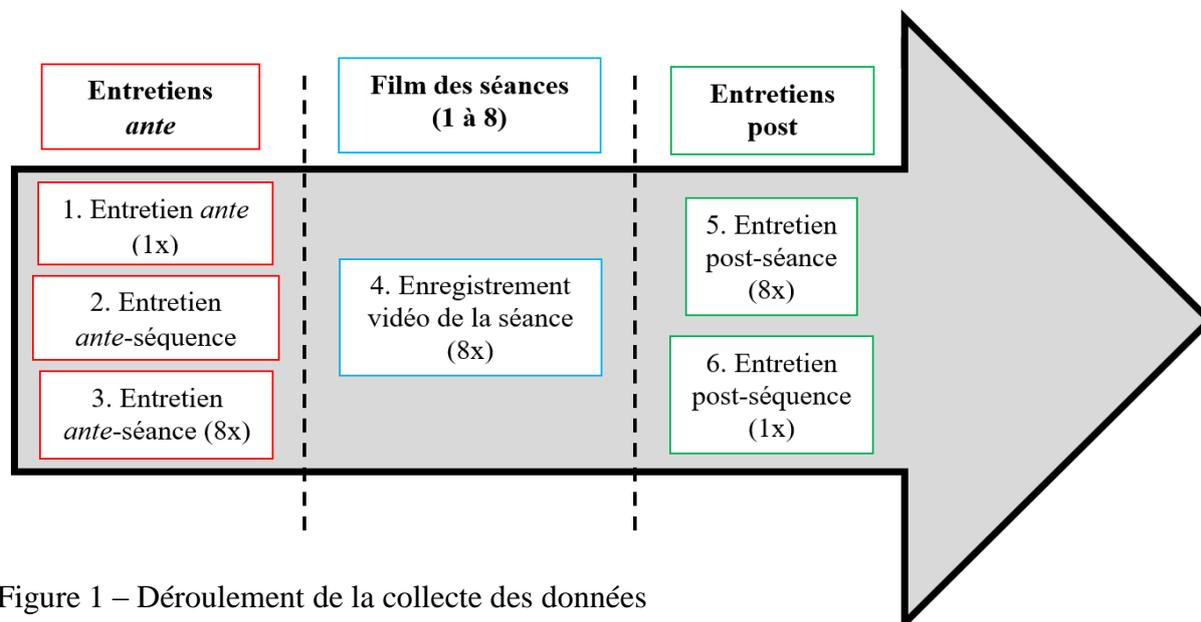


Figure 1 – Déroulement de la collecte des données

Comme le montre la figure 1, les données ont été collectées à l'aide de différentes méthodes. Un entretien *ante* individuel d'environ 30 minutes a d'abord été fait au début de l'étude afin de mieux connaître : 1) les participantes (expérience, spécialités, conceptions de l'EPS) ; 2) leur collègue ; 3) leur projet de séquence en EPS. Nous avons récolté les projets de séquence élaborés par l'équipe pédagogique en escalade et en acrosport. Ensuite, un entretien ante-séquence individuel d'environ 15 minutes était effectué avant le début de la séquence d'enseignement et d'apprentissage afin de connaître : 1) les intentions didactiques des participantes dans l'APSA enseignée ; 2) les compétences générales (CG) visées dans la séquence d'enseignement et d'apprentissage ; 3) la progression envisagée dans la séquence. Enfin, avant le début de chaque séance, un entretien ante-séance individuel d'environ cinq minutes était réalisé afin de connaître : 1) les objectifs de la séance ; 2) les contenus enseignés et/ou évalués dans cette séance ; 3) la planification de la séance et 4) ce qui permettra de travailler plus concrètement les enjeux éducatifs du socle commun.

Afin de documenter le curriculum en actes (Amade-Escot et Brière-Guenoun, 2014), toutes les séances ont été enregistrées avec une caméra sur trépied installés dans un coin du gymnase. Pour les séances d'escalade, le groupe était divisé en deux puisqu'il y avait deux

enseignants. La caméra était alors positionnée dans un endroit qui permettait de voir les tâches d'enseignement proposées par Livia avec un plan large.

Les deux dernières méthodes de collecte de données visaient à revenir sur certains éléments des séances ou de la séquence avec les participantes afin de susciter leur réflexion (Amade-Escot, 2014). Après chaque séance, un entretien individuel d'environ cinq minutes était effectué pour connaître : 1) le bilan que faisait la participante de sa séance au regard des objectifs visés ; 2) les hypothèses émises pour expliquer ce bilan et 3) ce qu'elle projetait pour la prochaine séance. À la fin des séquences d'enseignement et d'apprentissage, un entretien post-séquence d'environ 30 minutes a été réalisé avec chacune des participantes. Cet entretien a permis à chacune des participantes de faire un bilan de la séquence enseignée au regard des attendus de fin de cycle et des CG ciblés, mais également sur leur évaluation.

Analyse des données

Concernant le curriculum d'établissement, nous avons identifié dans les projets de séquence les éléments relevant des finalités éducatives, des compétences et des contenus visés, en repérant les liens avec le curriculum officiel (domaines du socle commun, compétences générales, attendus de fin de cycle).

Concernant le curriculum en actes, l'analyse des données collectées s'est faite en deux temps. D'abord, une analyse interne a été effectuée à partir des données provenant des enregistrements des séances. Par la suite, afin d'appuyer l'analyse interne, une analyse externe a été effectuée avec les données provenant des différents types d'entretiens et des documents analysés (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2002).

L'analyse interne des enregistrements vidéo s'est opérationnalisée en deux étapes (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2002). La première étape visait, à l'aide d'un synopsis (Schneuwly et al., 2006), à réduire chacune des séances en grande catégories en indiquant la succession temporelle des tâches mises en place par les participantes. Ce synopsis était composé de cinq colonnes, à savoir : 1) les repères temporels ; 2) les formes sociales de travail ; 3) les contenus en jeu visés ; 4) la description des actions de l'enseignant et des élèves et 5) les commentaires du chercheurs (Schneuwly et al., 2006). Dans la deuxième étape de l'analyse interne, les séquences présentes dans le synopsis ont été analysées à partir de descripteurs de la TACD à l'échelle de la séquence et de moments significatifs (Amade-Escot, 2014) avec une focale sur les contenus censés contribuer aux enjeux éducatifs du socle commun.

L'analyse externe a permis de mettre en relation les données provenant des entretiens avec les données provenant des enregistrements vidéo afin de comprendre les choix didactiques des enseignantes. D'abord, des analyses thématiques inspirées des étapes proposées par Paillé et Mucchielli (2014) ont permis de réduire les données collectées dans les entretiens grâce à une segmentation et une organisation de ces dernières. Une fois cette réduction effectuée, les énoncés retenus étaient mis en relation avec les données provenant de l'analyse interne afin de mieux comprendre les moments significatifs ciblés.

Résultats

Les résultats sont présentés en deux sections. La première montre que les professeurs définissent des contenus relatifs au rôle de juge en acrosport et en escalade, lesquels

s'articulent aux domaines du socle commun. La seconde section montre comment le rôle de juge est effectivement mis en œuvre dans les situations d'apprentissage.

Des contenus relatifs au rôle de juge pour répondre au socle commun

Dans les projets de séquence, les professeurs 1) définissent à partir des cinq domaines du socle commun les besoins des élèves, 2) rappellent les attendus de fin de cycle 4, 3) déclinent pour chaque domaine du socle commun et CG de l'EPS les contenus à enseigner, 4) la progression dans la séquence et 5) l'évaluation. Ainsi, les contenus sont déclinés de façon explicite dans un tableau en fonction des cinq domaines du socle commun. Les professeures précisent qu'elles priorisent dans leurs séquences certains domaines par rapport à d'autres.

Concernant le rôle de juge, les élèves sont invités en acrosport à juger le respect des règles de sécurité, le montage, le maintien et le démontage des pyramides (domaine 3 et CG3 : exercer des rôles et des responsabilités). Cette compétence est importante pour Carine, car la prise de responsabilités des élèves va amener ces derniers à s'investir au niveau moteur : « Pour moi, l'élève qui va s'intégrer au groupe, avoir une attitude citoyenne, qui va être bien dans la classe et qui va remplir des rôles va s'investir d'autant plus physiquement et au niveau moteur dans l'activité. Du coup, moi je verrais presque l'aspect moteur au second plan ».

En escalade, il s'agit d'observer le grimpeur et de le conseiller à l'aide de fiches d'observation ou de tablettes (domaine 2 et CG2 : les méthodes et outils pour apprendre). Pour Livia, cette compétence générale est au service de l'acquisition des contenus disciplinaires moteurs : « Pis après, le domaine 2, les outils pour apprendre, cette CG-là, enfin... s'approprier les outils... Ça va être plus une compétence au service des autres (...) je veux utiliser cette compétence-là pour les aider par exemple à travailler la motricité ». Les deux enseignantes considèrent donc que la compétence consistant à juger ses pairs favorise l'acquisition des compétences disciplinaires (motricité).

L'analyse des synopsis montre que les deux professeures proposent effectivement aux élèves des situations d'apprentissage visant l'apprentissage du rôle de juge.

Prenons l'exemple de Carine. Au début de la séance 4 de sa séquence d'acrosport, Carine mentionne qu'elle veut accorder davantage de place au rôle de juge puisque les élèves n'ont pas pris ce rôle au sérieux lors de la séance 3. Il s'agit donc de leur deuxième séance pour expérimenter ce rôle. Dans cette séance, le rôle de juge est abordé au cours de

deux situations dans lesquelles les élèves sont divisés en six équipes jumelées deux par deux (une équipe de gymnastes et une équipe de juges). Les gymnastes doivent réaliser leur enchaînement de pyramides en respectant les consignes alors que les juges doivent filmer pour ensuite évaluer les gymnastes et leur donner des rétroactions. Pour ce faire, ils doivent utiliser des cartes de jugement pour évaluer la sécurité, le montage des pyramides, le maintien de celles-ci et leur démontage. Trois niveaux de un à trois points sont donnés pour chaque critère d'évaluation. Les juges doivent donner une carte aux gymnastes pour chaque élément, puis la justifier.

En escalade, Livia demande également aux élèves de juger leurs camarades à l'aide de tablettes pour qu'ils valident l'ascension du bloc et le respect des règles de sécurité. Elle leur demande d'évaluer : 1) à quel niveau le grimpeur réussit l'ascension du bloc, 2) s'il tient la prise de top pendant 2 secondes et 3) s'il descend le bloc en sécurité en désescalade et non en sautant.

Une centration sur les contenus moteurs au détriment du rôle de juge dans les situations d'apprentissage

Lors des situations d'apprentissage, les deux professeures ont tendance à délaissier le rôle de juge et régulent principalement les apprentissages au niveau moteur (rôle de gymnaste ou de grimpeur).

En acrosport, la première situation dure 19 minutes 30 secondes. Durant cette situation, Carine circule entre les trois équipes de juges et leur demande de discuter leurs choix de cartes. Elle fait de même après la rotation des équipes où les gymnastes deviennent juges et vice-versa. Lors de cette première situation, nos observations montrent que les juges de cinq équipes sur six ont jugé leurs pairs en utilisant les cartes. La 2^e situation dure 8 minutes 12 secondes. Le principe est le même que lors de la première situation, mais cette fois-ci, l'enseignante ne circule plus dans les équipes de juges. Elle régule davantage le rôle de gymnaste et les contenus moteurs relatifs aux pyramides (CG 1). La seule régulation dirigée vers les juges lors de cette seconde situation consiste à rappeler aux élèves qu'ils doivent noter leurs camarades : « n'oubliez pas de donner votre note ». Elle s'assure toutefois que les gymnastes sont ouverts aux commentaires reçus par les juges. Lors de cette seconde situation, seulement deux équipes de juges sur six au total discutent autour des cartes. L'évolution des régulations de l'enseignante du rôle de juge vers le rôle de gymnaste conduit les élèves à

délaisser le rôle de juge. Cette rupture de contrat didactique s'est réalisée à l'insu de l'enseignante : « C'est plus naturel... J'ai dû me dire que les juges, comme ça ne fonctionnait pas trop mal, qu'ils n'avaient pas forcément besoin de moi. Du coup, je suis plus allée voir les gymnastes (...) mais ce n'était pas conscient ».

Pour sa part, Livia s'est également tournée vers les contenus disciplinaires moteurs. Malgré une intention spécifique au travail de juge dans la plupart de ses séances, ses régulations étaient principalement orientées vers les grimpeurs et non vers les juges. Ses régulations aux juges étaient plutôt des rappels quand certains élèves ne faisaient rien avec la tablette : « hé, faites comme il faut votre rôle de juge ! ». Ceux-ci n'étaient toutefois pas souvent accompagnés pour assumer adéquatement ce rôle. De façon générale, peu d'élèves ont respecté les consignes pour jouer le rôle de juge en escalade. Livia, précisant que sa spécialité en escalade l'amenait peut-être à se concentrer davantage sur les contenus disciplinaires moteurs, propose lors de l'entretien post-séquence d'utiliser des fiches pour mieux accompagner les juges dans leur travail : « avoir des fiches pour le travail de juge, ça pourrait me permettre de faire des rétroactions plus ciblées, soit au juge qui a mal fait son travail, soit au grimpeur qui n'arrive pas à aller au top et pourquoi (...) Ça me permettrait donc de cibler un peu plus mes rétroactions sur ce rôle de juge là ». Malgré cette piste, Livia affirme qu'elle conserverait les mêmes régulations sur l'aspect moteur : « c'est quand même quelque chose qui me plaisait et on voyait qu'ils (les élèves) progressaient ».

Discussion

Dans un premier temps, nous discutons la manière dont des professeurs d'EPS de collège conçoivent et mettent en œuvre des séquences d'enseignement et d'apprentissage pour répondre aux enjeux éducatifs du socle commun. Puis nous revenons sur l'ouverture de la TACD vers de nouveaux territoires tels que la didactique du curriculum, en lien avec les questions éducatives.

Les résultats montrent que les enseignantes prennent en compte les prescriptions officielles dans les projets de séquence et définissent les contenus en les reliant explicitement aux différents domaines du socle commun. Elles sont tenues de définir, pour l'évaluation, quelles compétences du socle commun peuvent être validées au cours de chaque séquence. Ainsi, le curriculum d'établissement est planifié en continuité avec le curriculum officiel.

En revanche, nous identifions des ruptures importantes au niveau du curriculum en actes, et plus précisément lorsque les professeures, après avoir défini les tâches, régulent les apprentissages. En effet, les enseignantes demandent bien aux élèves, lors des consignes, de juger leurs pairs en les guidant avec des critères d'évaluation. Mais elles ont ensuite tendance à délaissier le rôle de juge pour prioriser les contenus disciplinaires moteurs, spécifiques à l'EPS. Ces ruptures de contrat didactique mettent en évidence chez les professeures une tension entre les contenus moteurs, au cœur de la discipline EPS et des contenus plus transversaux, contribuant aux finalités éducatives du socle commun. Les élèves s'impliquent peu dans leur rôle de juge pour observer leurs pairs à l'aide de critères, acquérir des méthodes et coopérer avec leurs camarades. Le partage des responsabilités entre l'enseignante et les élèves d'un point de vue topogénétique est difficile à maintenir et ce sont finalement les professeurs qui reprennent cette responsabilité de réguler les apprentissages disciplinaires moteurs. Les contenus à visée éducative restent donc à l'état d'affichage (Epinoux, 2014 ; Lleixa, 2016 ; Musard et al., 2018).

Concernant les perspectives théoriques, nous considérons que le dialogue entre la didactique des curriculums et la TACD est fécond, car « les évolutions curriculaires actuelles et les enjeux de formation afférents, aussi bien que les nouveaux objets et dispositifs qui apparaissent dans l'arène scolaire, renouvellent les questions posées aux didacticiens » (Marlot et Chabanne, 2016, p. 10). Ainsi, l'approche curriculaire invite le didacticien à poser un autre regard sur les contenus en tant que porteurs d'enjeux éducatifs (Bisault, 2011; Musard, 2018). En EPS, il ne s'agit plus de se centrer exclusivement sur les contenus moteurs, mais de prendre en compte les différents contenus en jeu relatifs aux rôles sociaux, en lien avec les pratiques sociales de référence (Martinand, 2014). Par exemple en acrosport, maîtriser la réalisation d'éléments gymniques suppose aussi que l'élève soit capable d'observer, de formuler et de comprendre les règles de l'action efficace, de coopérer avec les autres, d'agir en sécurité. Cela suppose, au niveau méso-didactique du projet de séquence, d'identifier les articulations entre les finalités éducatives et les contenus disciplinaires et au niveau micro-didactique de documenter finement la dynamique du système didactique, en prenant en compte les contenus disciplinaires et les contenus plus transversaux. De ce point de vue, les descripteurs de la TACD permettent de pointer les ruptures qui s'opèrent dans le curriculum « en train de se faire » (Amade-Escot et Brière-Guenoun, 2014).

Conclusion

Cette étude explore de nouveaux territoires permettant de mettre en lien la TACD avec l'actualité éducative. Un enjeu fort pour les didactiques consiste à élucider les conditions de l'articulation entre les enjeux éducatifs prescrits dans le socle commun et les contenus disciplinaires co-construits *in situ* dans les interactions entre l'enseignant et les élèves. Il s'agit de mettre au jour les conditions qui permettent au professeurs et aux élèves, dans le quotidien de la classe, d'acquérir des contenus constituant le creuset de visées éducatives plus larges.

Les résultats mettent en évidence une certaine continuité entre le curriculum officiel et le curriculum d'établissement planifié par l'équipe pédagogique, ainsi que des ruptures au niveau du curriculum en actes. En effet, les projets de séquence définissent de façon explicite une articulation entre les domaines du socle commun et les contenus. Cependant, les contenus ciblés pour contribuer à la dimension éducative (le rôle de juge) peinent à être co-construits en classe dans les interactions entre professeur et élèves.

La discipline de l'EPS, à travers les rôles sociaux structurant les activités physiques sportives et artistiques (juge, spectateur, arbitre, coach...) peut contribuer de façon spécifique aux enjeux éducatifs du socle commun. Cependant, les enseignants se retrouvent en tension pour co-construire avec les élèves des contenus disciplinaires moteurs et des contenus plus transversaux. Des recherches collaboratives pourraient se centrer sur la conception et l'analyse de dispositifs favorisant la connexion entre contenus disciplinaires et enjeux éducatifs. En effet, pour Lleixa (2016), il ne suffit pas de prescrire des compétences transversales dans les curriculums, mais il faut accompagner les enseignants au sein de leurs établissements pour construire et mettre en œuvre des séquences d'enseignement et d'apprentissage contribuant aux enjeux éducatifs de l'école. Enfin, comme le souligne Lebeaume (2011), s'intéresser aux contenus transversaux peut être un levier pour décroiser les disciplines. Un enjeu pour les approches comparatistes en didactique consiste alors à investiguer cette problématique de la contribution des enseignements disciplinaires aux finalités éducatives en croisant plusieurs disciplines.

Références bibliographiques

- Amade-Escot, C. (2007). *Le didactique*. Editions Revue E.P.S.
- Amade-Escot, C. (2014). De la nécessité d'une observation didactique pour accéder à l'épistémologie pratique des professeurs. *Recherches en éducation*, 19, 18-29.

- Amade-Escot, C. et Brière-Guenoun, F. (2014). Questionner le curriculum en éducation physique et sportive : Quelle dynamique en contexte ? Quelle autonomie, *Questions Vives*, 22, 1-8.
- Bezeau, D., Musard, M. et Deriaz, D. (2021). Analyse didactique des curriculums officiels d'éducation physique en France, en Suisse romande et au Québec. *eJRIEPS*, 49, 2-34.
- Bisault, J. (2011). *Contribution à l'élaboration curriculaire d'une éducation scientifique à l'école primaire : modélisation des moments scolaires à visée scientifique*. Mémoire d'Habilitation à Diriger des Recherches non publié. ENS Cachan.
- Bouysse, V. & Claus, P. (2018). Introduction. *Administration & Éducation*, 2(2), 7-8.
- Brossais, E. et Lefevre, G. (2018). *L'appropriation de la prescription en éducation*. Octarès.
- Coquidé, M., Le Tiec, M. et Garel, B. (2007). Exploiter des espaces pour découvrir la nature et les objets. Éléments de professionnalité d'enseignants de cycles 1 et 2. *Aster*, 45, 17-38.
- Cowie, B., Hipkins, R., Boyd, S., Bull, A., et Keown, P. (2009) Curriculum implementation studies: Final report. Wellington, New Zealand: Ministry of Education. Retrieved from <http://www.educationcounts.govt.nz/publications/curriculum/57760/10>
- Epinoux, N. (2014). *Les compétences sociales et l'apprentissage coopératif au collège : enjeux et perspectives*. Thèse de doctorat en STAPS. Université de Bordeaux.
- Hasni, A. (2015). La réforme par compétences et la discipline « science et technologie » au Québec. Analyse des programmes, de pratiques d'enseignement et de manuels scolaires. Dans F. Audigier, A. Sgard et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation : Fragmentations, recompositions, nouvelles alliances ?* (p. 89-101). De Boeck Supérieur.
- Hipkins, R., et Boyd, S. (2011) The recursive elaboration of key competencies as agents of curriculum change. *Curriculum Matters*, 7, 70–86.
- Jonnaert, P. (2011). Curriculum, entre modèle, rationnel et irrationalité des sociétés. *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, 56, 135-155.
- Lebeaume, J. (2011). L'éducation technologique au collège : un enseignement pour questionner la refondation du curriculum et les réorientations des disciplines. *Éducation et didactique*, 5(2), 7-22.
- Lebeaume, J. (2018). Étendre et croiser les identités professionnelles : contribution de la formation initiale. *Administration & Éducation*, 158(2), 53-58.
- Lleixà, T., González-Arévalo, C. et Braz-Vieira, M. (2016). Integrating key competences in school physical education programmes. *European Physical Education Review*, 22(4), 506-525.
- Lombardi, L. (2019). Réflexion à partir d'une comparaison des curricula européens. Actes de la journée d'étude *Le curriculum en France, quelles actualités ? Quelles perspectives ?* Paris, France.
- Marlot, C. et Chabanne, J. C. (2016). Didactique(s) : quel dialogue au sein des sciences de l'homme et de la société ? Une introduction. *Education & Didactique*, 10(3), 9-19.
- Martinand, J.-L. (2014). Didactique des sciences et techniques, didactique du curriculum.

Education & Didactique, 8(1), 65-76.

- Musard, M. (2018). *La dynamique curriculaire en Éducation Physique et Sportive. Vers une approche comparatiste en didactique*. Habilitation à Diriger des Recherches non publiée, Université Bourgogne Franche-Comté.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Armand Colin.
- Plane, S. (2018). Du socle commun aux programmes de cycles. *Administration & Éducation*, 2(2), 23-28.
- Schneuwly, B., Dolz, J. et Ronveaux, C. (2006). Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés. Dans M.-J. Perrin-Glorian et Y. Reuter (dir.), *Les méthodes de recherche en didactiques* (p. 175-189). Septentrion.
- Schubauer-Leoni, M. L. et Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. Dans M. Saada-Robert et F. Leutenegger, *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (p. 227-251). De Boeck.
- Van den Akker, J. (2006). Curriculum development re-invented: evolving challenges for SLO. Dans J. Letschert (dir.), *Curriculum development re-invented: Proceedings of the invitational conference on the occasion of 30 years SLO 1975-2005 Leiden* (p. 16-31). Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO).

Évaluation des compétences en littératie et appétence des élèves lecteurs : une étude de cas

Isabelle NIZET Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et écriture-Collectif CLÉ, Université de Sherbrooke, Canada
Martin LÉPINE, Collectif CLÉ, Université de Sherbrooke, Canada
Isabelle DENIS, enseignante, Centre de services scolaire des Samares, Canada
Suzane HÉTU, conseillère pédagogique, Centre de services scolaire des Samares, Canada
Stéphanie LAURENCE, étudiante au doctorat, Collectif CLÉ, Université de Sherbrooke, Canada

Résumé :

Cette étude de cas relate l'expérience d'une enseignante et de sa conseillère pédagogique au sein d'un projet de recherche-action ayant pour finalité le développement interprofessionnel d'enseignantes dans la conception de dispositifs didactiques réflexifs portant sur différentes dimensions de la littératie des élèves du préscolaire et des trois cycles du primaire. La littératie y est considérée comme cadre pour penser l'apprentissage de la lecture, l'appétence en lecture comme levier pour l'appréciation des œuvres littéraires et le changement radical de posture en évaluation comme un facteur de développement de l'appétence en lecture des élèves. L'étude décrit également l'environnement méthodologique conçu pour produire et décrire ces expériences.

Mots-clefs : Littératie, évaluation, compétences, appétence, accompagnement interprofessionnel, lecture

Abstract :

This case study relates the experience of a teacher and her educational consultant in an action-research project aimed at the interprofessional development of teachers in the design of reflective didactic devices dealing with different dimensions of literacy in preschool and the three primary cycles. Literacy is considered as a framework for thinking about learning to read, reading appetite as a lever for appreciating literary works, and a radical change in assessment posture as a factor in developing students' reading appetite. The study also describes the methodological environment designed to produce and describe these experiences.

Key words: Literacy, assessment, skills, appetite, interprofessional support, reading

Introduction

Dans sa Politique de la réussite éducative du Québec (MEES, 2017), le gouvernement rappelait toute l'importance du développement des compétences en littératie afin de soutenir la persévérance et la réussite scolaire du plus grand nombre d'élèves. Le développement de la littératie définie comme « la capacité d'une personne, d'un milieu et d'une communauté, à

comprendre et à communiquer de l'information par le langage sur différents supports pour participer activement à la société dans différents contextes » (Lacelle, Lafontaine, Moreau et Laroui, 2016, s.p.) ne repose pas uniquement sur les actions des personnes enseignantes, mais sur l'engagement continu d'une communauté large d'acteurs et d'actrices associés aux mondes extrascolaire et scolaire (Dezutter, Babin et Lépine, 2018).

Contexte

Cette étude de cas relate l'expérience d'une enseignante et de sa conseillère pédagogique dans un projet de recherche-action d'une durée de trois ans¹ financé par le *Fonds de recherche du Québec – Société et culture* (Lépine, et al., 2019-2022). Le projet LIBER (*Interactions à l'oral dans les cercles de lecteurs d'œuvres littéraires au primaire : une recherche-action mobilisant des actrices de changement en matière de littérature*) consiste à accompagner une équipe interprofessionnelle composée d'enseignantes, de conseillères pédagogiques et de directrices de deux écoles primaires de milieux socioéconomiques défavorisés du Centre de services scolaire des Samares². Les actrices de changement³ de ces écoles primaires ont initié, sous l'impulsion de deux enseignantes expertes, dont l'enseignante retenue pour notre étude de cas, durant l'année scolaire 2018-2019, une communauté d'apprentissage professionnelle (Leclerc et Labelle, 2013) qui a permis d'établir un partenariat de recherche directement ancré dans leurs besoins de développement professionnel et les besoins de leurs élèves.

Problématique

Un écosystème d'évaluation perçu comme paradoxal par les enseignantes

Les pratiques évaluatives des enseignantes québécoises sont largement conditionnées par un écosystème complexe dominé par une conception socioculturelle de l'évaluation

¹ Cette recherche-action est subventionnée par le *Programme de subvention Actions concertées – programme de recherche en Littérature*, en continuité avec la priorité gouvernementale de la *Politique ministérielle de la réussite éducative – Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir* promue par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES, 2017). Il s'inscrit dans l'axe de questionnement prioritaire suivant : « *Quelles pratiques enseignantes favorisant les interactions sociales en classe sont les plus susceptibles de développer les compétences en littérature au primaire ou au secondaire?* »

² Un Centre de services scolaire, anciennement nommé Commission scolaire, regroupe plusieurs écoles préscolaires, primaires, secondaires et pour les adultes sur un même territoire afin de faciliter les démarches administratives et la formation du personnel.

³ Par actrices de changement, nous entendons toute personne impliquée activement, peu importe son titre professionnel ou son rôle au sein de la communauté, dans le développement continu des compétences en littérature (Dezutter, Babin et Lépine, 2018).

encore largement tributaire d'une perspective normative et quantitative (Laveault, 2021). Cette perspective devenue prédominante au Québec au cours des dix dernières années s'avère de plus en plus contradictoire avec les énoncés d'une *Politique d'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003) promulguée lors de l'implantation des programmes par compétences au début des années 2000 (Laurier, 2014). Les enseignantes ont pour la plupart reçu une formation universitaire en évaluation des apprentissages d'une centaine d'heures, obligatoire et complémentaire à leur formation en didactique. La compétence à évaluer les apprentissages est libellée dans le référentiel national de compétences professionnelles (Gouvernement du Québec, 2020) de la manière suivante : *Évaluer les apprentissages : Développer, choisir et utiliser différentes modalités afin d'évaluer l'acquisition des connaissances et le développement des compétences chez les élèves.*

Considérant que les prescriptions ministérielles en matière d'évaluation ont subi pas loin d'une dizaine de changements en 10 ans (Laveault, 2021; Fontaine, Savoie Zajc et Cadieux, 2020), la formation continue a cependant cruellement manqué. Cette réalité a entraîné plusieurs dérives au cours de la dernière décennie, dont certaines encouragées par les parents eux-mêmes, habitués à des pratiques évaluatives traditionnelles; le bulletin scolaire chiffré et pondéré communiqué trois fois par année génère une surenchère dans l'activité d'évaluation « des élèves » par les enseignantes; l'évaluation critériée initialement préconisée dans l'approche par compétence, mal connue et peu instrumentée dérive vers une évaluation normative, comparant les élèves entre eux; le poids des évaluations ministérielles de fins de cycles en 4^e et 6^e années du primaire et des évaluations standardisées planifiées par les centres de services scolaires exerce une forte pression sur le personnel enseignant quant à la nature des objets évalués et aux modalités d'évaluation sélectionnées (Laveault, 2021, Nizet et Hébert, à paraître). Les objets d'apprentissage sont déterminés par les objets d'évaluation (*teaching to the test*) et de plus en plus « atomisés » au détriment de la dimension intégrative des compétences. Les enseignantes vivent des dilemmes professionnels en matière de pratiques évaluatives, notamment en ce qui concerne le maintien d'un équilibre entre les deux fonctions principales de l'évaluation : l'évaluation en aide à l'apprentissage et l'évaluation dite de « reconnaissance des compétences » ayant une portée sommative et une valeur symbolique importante dans la communication des résultats dans le bulletin scolaire. Comme le rappelle le dernier rapport du Conseil supérieur de l'éducation (2018) intitulé *Évaluer pour que ça compte vraiment*, l'évaluation devrait être d'abord et avant tout au service des

apprentissages des élèves. Dans la même lignée, le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC, 2020) fait la promotion de l'équité, de l'inclusion et d'un apprentissage de qualité dans les classes.

La fréquence, les effets stressants, démobilisants, stigmatisants et inégalitaires d'une évaluation trop fréquente et sans plus-value pédagogique pour les élèves seraient particulièrement dommageable en contexte défavorisé. Cette réalité est de plus en plus dénoncée entre autres par des groupes de réflexion stratégique comme le Conseil supérieur de l'éducation (2018).

L'évaluation des apprentissages et des compétences en français, langue d'enseignement

Au Québec, l'évaluation des apprentissages en lecture, en écriture et en communication orale au primaire est encadrée par un *Cadre d'évaluation* ministériel (MEES, 2011) structuré autour de trois compétences langagières : *Lire des textes variés et apprécier des œuvres littéraires*, *Écrire des textes variés* et *Communiquer oralement*. Selon le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001/MELS, 2006), le développement de la compétence *Apprécier des œuvres littéraires* est fondé sur l'articulation des compétences à lire, à écrire et à communiquer oralement. Cependant, une enquête récente montre que les enseignants rencontrent encore différents défis pour faire des œuvres littéraires un véritable objet de partage et de discussion en classe (Lépine, 2017).

Les critères présentés dans ce cadre ayant été édictés près de 10 ans après le début de l'implantation du programme par compétences dans les classes, les enseignantes du primaire en font encore très peu usage. Ces critères sont déclinés en *éléments favorisant leur compréhension* permettant à l'enseignante de repérer les savoirs prescrits qui seront objets d'évaluation. Par exemple, en lecture au 3^e cycle du primaire (élèves de 10 à 12 ans), il y a le critère *Compréhension des éléments significatifs d'un texte* qui réfère au repérage d'informations explicites ou implicites; le critère *Interprétation plausible d'un texte* qui réfère à la formulation d'une interprétation personnelle s'appuyant sur le texte et sur des repères culturels; le critère de *Justification pertinente des réactions à un texte* qui réfère à la justification des réactions au moyen d'éléments issus du texte ou d'exemples tirés de l'expérience personnelle et d'exemples tirés d'autres œuvres; le critère *Jugement critique sur des textes littéraires* qui réfère à l'expression d'une opinion sur une œuvre à partir des premières impressions et à l'appréciation de certaines caractéristiques d'une œuvre ou de

l'œuvre dans son ensemble, à l'aide d'exemples pertinents.

Compétence et appétence en lecture

Depuis la mise en place progressive du programme de formation pour le primaire au début des années 2000, les enquêtes sur les pratiques d'évaluation et d'enseignement au fil de la scolarité obligatoire montrent que, dans les classes, les enseignantes proposent encore majoritairement à leurs élèves des activités ciblées sur certains aspects de la langue française et non des activités intégratives portant sur ses différentes dimensions (Lépine, 2017; Nolin, 2012).

Selon Lépine et al. (2019-2022), et dans la lignée d'autres auteurs (Hébert, 2013; 2019; Simard, Dufays et Dolz et Garcia-Debanc, 2019), une approche intégrative des compétences semble favoriser à la fois le développement du sentiment de compétence des élèves et le développement de leur appétence à échanger autour des œuvres littéraires. En didactique du français notamment, le cycle traditionnel impliquant, dans cet ordre, enseignement-apprentissage-évaluation (*j'enseigne-tu apprends-je t'évalue*) est encore bien présent dans les pratiques (Simard et al., 2019) et constitue un frein au développement de telles approches intégratives des compétences (Lépine et al., soumis).

En ce qui concerne la lecture, les pratiques d'évaluation et d'enseignement demeurent plutôt traditionnelles, misant bien souvent sur des questions formulées par les enseignantes et auxquelles les élèves doivent répondre par écrit après la lecture d'une œuvre littéraire (Dezutter et al., 2007; Lépine, 2017). On sait aussi que les perceptions normatives de l'activité évaluative entraînent une cristallisation de la culture évaluative des enseignantes (Nizet, 2016) et freinent chez plusieurs d'entre elles les innovations didactiques susceptibles d'aider ces élèves à rester des lecteurs motivés (Nizet et Hébert, à paraître). L'évaluation des compétences en lecture génère chez beaucoup d'élèves, dont ceux qui rencontrent des difficultés, une diminution de leur appétence pour la lecture (effet Matthieu).

Traditionnellement, dans l'enseignement de la littérature, le texte à analyser et son contexte de production étaient centraux (Simard et al., 2019). Depuis quelques années cependant, les didacticiens de la littérature ont montré toute l'importance de s'intéresser au lecteur à former, à son développement en tant que sujet-lecteur qui apporte sa propre couleur à ses lectures (Hébert, 2019; Rouxel et Langlade, 2004). La question de savoir comment former et accompagner des enseignantes en exercice au préscolaire et au primaire afin de créer, en classe, de réelles communautés interprétatives d'œuvres littéraires fonde le projet de

recherche-action dont il est ici question (Lépine et al., 2019-2022). Dans cette perspective, son but est de former et accompagner les enseignantes pour les aider à donner de la valeur au développement de la compétence (*la capacité à...*) et de l'appétence (*le goût de...*) des élèves à écouter et à parler autour d'œuvres littéraires. Dans la première phase de la recherche, la lecture a été mise en valeur afin de préparer les élèves à interagir dans des cercles de lecteurs, dispositifs mis en place dans la deuxième phase de la recherche.

Une entrée par l'évaluation

Dans le cadre de cette recherche-action, l'évaluation a été considérée comme un obstacle potentiel au développement de l'appétence des élèves pour la lecture, alors qu'il s'agit d'une condition essentielle pour implanter dans les classes des cercles de lecteurs susceptibles d'interagir oralement dans ces dispositifs.

Les témoignages des enseignantes dans les échanges de leur communauté interprofessionnelle concordent avec les constats des recherches menées depuis une décennie au Québec : les cadres d'évaluation sont peu ou pas du tout connus/utilisés, les évaluations ministérielles font pression sur les enseignantes qui ont tendance à réduire les compétences, comme le font les épreuves ministérielles, à certaines de leurs manifestations plus faciles à observer et à « corriger », l'écrit est utilisé comme preuve d'apprentissage principale en lecture, en particulier à partir du 2^e cycle du primaire, les élèves bons lecteurs voient leurs compétences se développer, les élèves faibles lecteurs voient leur compétence décroître, voire même se détériorer jusqu'à provoquer au secondaire un décrochage précoce (MELS, 2005).

L'entrée par les problématiques d'évaluation a donc été délibérément choisie comme point de départ du projet pour permettre aux enseignantes de se réapproprier leur autonomie en cette matière et d'en observer les effets sur les élèves. Les retombées de ce changement de perspective d'évaluation sur l'appétence et la réussite des élèves, et sur leur propre croissance professionnelle sont décrites plus loin avec la collaboration d'une enseignante qui l'a exploré avec sa classe de 6^e année pendant deux ans. Nous tenterons de démontrer en quoi l'émancipation et la prise de risque de cette enseignante face aux contraintes de l'évaluation génèrent une émancipation chez les élèves lecteurs.

Cadre conceptuel

Dès le début de la recherche-action, nous avons, en tant que chercheurs spécialistes de la didactique du français et de l'évaluation des apprentissages, proposé un cadre de référence

aux enseignantes centré sur trois dimensions : la littératie comme cadre pour penser l'apprentissage de la lecture, l'appétence en lecture comme levier pour l'appréciation des œuvres littéraires et le changement radical de posture en évaluation comme facteur émancipatoire pour le développement de l'appétence en lecture.

Un ancrage dans la littératie pour penser autrement l'apprentissage de la lecture

La littératie définie comme un ensemble d'attitudes, de connaissances, d'habiletés et de compétences liées à l'appropriation de la culture écrite (Hébert et Lépine, 2013) inscrit l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de la lecture dans une dynamique émancipatrice de développement affectif et socioculturel de l'élève. Englobant à la fois des objectifs personnels, professionnels et socioculturels interdépendants et essentiels pour l'appropriation de l'écrit, la littératie a une valeur ajoutée quand vient le temps de considérer l'enseignement des compétences langagières dans une perspective didactique (Hébert et Lépine, 2013). Il s'agit donc d'un ancrage important pour ouvrir la réflexion professionnelle des enseignantes sur les intentions émancipatoires des apprentissages en lecture, notamment en ce qui concerne le développement intégral de l'élève.

L'appétence en lecture comme levier pour l'appréciation des œuvres littéraires

Nous avons proposé aux enseignantes la perspective suivante : l'appétence en lecture s'appuie sur la valorisation de dimensions de la lecture trop peu abordées en classe telles que la capacité de l'élève à réagir aux œuvres en justifiant ses réactions de manière personnelle et significative pour autrui, sa capacité d'en partager une interprétation et de développer à leur égard un jugement critique (pour les élèves les plus âgés du primaire). Bien que ces dimensions représentent de puissants leviers pédagogiques pour le développement de l'appétence en lecture et donc de l'interaction autour d'œuvres littéraires, ils sont généralement moins enseignés, parce que leur évaluation implique la valorisation d'une subjectivité de l'élève qui échappe aux impératifs de standardisation et de quantification survalorisés dans les pratiques évaluatives, comme nous l'avons souligné plus haut.

Évaluation des apprentissages en lecture : penser un changement de posture

Nous avons choisi d'entamer le travail collaboratif avec toutes les enseignantes par une discussion à bâtons rompus sur l'état des pratiques évaluatives actuelles en référant aux

travaux du *Conseil supérieur de l'éducation* (2018) dont la fonction est de donner un avis au ministre sur des questions éducatives émergentes. Nous avons ensuite présenté des alternatives aux pratiques évaluatives courantes en donnant accès aux travaux d'Anne Davies (2010) dans la lignée des travaux de Black et al. (2004), Wiliam (2011) et Hattie et Timperley (2007) tout en sensibilisant les enseignantes au concept d'appétence en lecture et de « zone lecture », un concept qui rappelle l'importance du choix personnel des œuvres littéraires à lire pour pouvoir s'immerger pleinement dans sa lecture (Atwell et Atwell Merkel, 2017).

Les éléments principaux en ce qui concerne un changement de posture évaluative de l'enseignante sont les suivants :

- Évaluer les apprentissages en lecture, c'est *donner de la valeur* à des traces d'apprentissage diversifiées (de Vecchi, 2011);
- Impliquer les élèves dans la compréhension des cibles d'apprentissage favorise leur engagement et leur réussite (Davies, 2010 ; Davies, Herbst et Parrott Reynolds, 2012);
- Travailler les critères du cadre d'évaluation prescrits comme des référents à partager avec les élèves pour qu'ils puissent comprendre le sens des preuves d'apprentissages à produire (Davies, 2010; Nizet et Hébert, à paraître);
- Trianguler les preuves d'apprentissage permet à l'enseignante d'exercer un jugement plus valide sur le développement d'une compétence (Davies, 2010);
- Impliquer l'élève dans l'interprétation des traces d'apprentissage en lecture le valorise et l'émancipe (Atwell et Atwell-Merkel, 2017);
- Introduire une réflexion systématique dans la classe selon le questionnement de Wiliam et Thompson (2008) : *Où doit se diriger l'élève? Où en est-il ? Comment faire pour s'y rendre?*

Ces trois intrants de référence (littératie, appétence, évaluation) ont été partagés dans des rencontres de travail et largement promus par les conseillères pédagogiques en soutien continu aux enseignantes.

Méthodologie

Dispositifs collaboratifs et fonctionnement de la recherche-action

Notre recherche-action repose sur un principe de fécondation mutuelle entre la recherche et l'action, dans une visée transformatrice des différents acteurs du milieu (Dolbec

et Prud'homme, 2009). Le dispositif méthodologique mis en place s'ancre dans les travaux suivants : Timperley (2011), pour qui le développement professionnel des enseignantes fondé sur des pratiques collaboratives a des effets réels sur la réussite des élèves dans le domaine de la lecture, notamment; Richard (2017), qui définit les visées de communautés interprofessionnelles de recherche collaborative, entre autres par ceci : 1) Viser explicitement à améliorer l'apprentissage des élèves et à évaluer systématiquement l'effet obtenu sur leurs résultats; 2) Avoir des activités étayées par des données probantes et animées par des spécialistes dont l'expertise est reconnue; 3) Prévoir une démarche d'accompagnement reposant sur le travail collaboratif; Cartier, Martel, Boutin et Bélanger (2018), pour qui les directions d'école, la direction pédagogique ainsi que différentes ressources compétentes (conseillers pédagogiques, chercheurs, etc.) doivent faire partie intégrante de la communauté d'apprentissage interprofessionnelle afin d'influencer positivement la collaboration.

Un dispositif méthodologique fondé sur le principe de communautés (inter)professionnelles mises en place en contexte scolaire pour favoriser la réussite des élèves a donc été conçu selon le modèle proposé par Saussez (2015). L'adoption de ce dispositif permet de travailler en plusieurs phases successives, de manière itérative afin de répondre aux besoins de formation des enseignantes avec l'apport de professionnels issus de divers champs disciplinaires (Lépine et al, 2019-2022). En complément, une structure de recherche multiniveau (Blaser, 2017-2020) a été mise en place pour favoriser les échanges interprofessionnels, l'interaction entre les chercheurs et les enseignantes et le partage des expériences menées avec les élèves. Il faut noter que le déploiement de cette structure a été possible malgré le contexte de pandémie lié à la COVID-19, grâce à l'engagement actif et soutenu de toute l'équipe interprofessionnelle.

Structure/comités	Participants	Rencontres/Fonction
Équipe de recherche	11 professeurs-chercheurs, deux conseillères pédagogiques co-chercheuses et deux étudiantes (master et doctorat)	Plusieurs fois par année Atteinte des objectifs du projet
Comité restreint	Chercheur principal, une professeure co-chercheuse, deux conseillères pédagogiques, une étudiante de master et trois enseignantes expérimentées La conseillère pédagogique et, selon les besoins, l'enseignante ciblées par notre étude de cas font également partie de ce comité restreint	Pilotage de la recherche sur le terrain et planification de l'accompagnement. 6 réunions par année
Collectif élargi	11 enseignantes et les conseillères pédagogiques	5 journées de codéveloppement professionnel
Communauté	Toutes les enseignantes des écoles ciblées	Rencontres avec le collectif élargi

scolaire		Participation à des activités de formation (conférences) Visite des classes des enseignantes actrices de changement en matière de littératie.
----------	--	---

Dans le cas de cette étude, le professeur didacticien en lecture et la chercheuse spécialiste en évaluation des apprentissages ont initié un processus de recherche, et c'est la conseillère pédagogique impliquée auprès de l'enseignante actrice principale de notre étude de cas qui a réalisé l'accompagnement de proximité. Cet accompagnement a permis d'initier un processus d'expérience fondé sur la liberté d'action et le cheminement individuel de l'enseignante. Nous présenterons l'expérience de l'enseignante sous forme d'une étude de cas (Compton-Lilly, 2020).

L'accompagnement interprofessionnel

Avant le démarrage de la recherche-action (2018-2019 et 2019-2020), Suzane, la conseillère pédagogique, a rencontré Isabelle, enseignante participante de 6^e année, à plusieurs reprises dans le cadre de la création de la communauté d'apprentissage professionnelle qui l'a précédée. Dès 2019-2020, la direction de l'école a sollicité la présence de Suzane sur place pour accompagner le développement professionnel des enseignantes de l'école à raison de deux jours par semaine et elle a consacré une journée par semaine au projet de recherche-action. Les structures participatives mises en place dans la recherche-action ont permis un soutien à la conseillère pédagogique par l'équipe de recherche et un soutien logistique par la direction d'école.

Artefacts, traces recueillies et analyse

Les traces recueillies sont des comptes rendus écrits de réunion, un écrit de communication professionnelle, un verbatim d'entretien individualisé et de sous-groupe.

2 décembre 2019	Compte-rendu du Comité élargi sur l'évaluation
17 janvier 2021	Rédaction d'un blogue professionnel par l'enseignante (BL)
Février 2021	Entretien semi-dirigé avec la conseillère pédagogique (ENT1)
Mars 2021	Vidéo explicative d'un Padlet réalisé avec les élèves sur la notion de repères culturels (V)

Les propos ont été analysés de manière à présenter une synthèse des transformations de pratique de l'enseignante concernant les trois dimensions suivantes :

1. La littératie comme cadre pour développer une vision émancipatrice de la lecture chez les élèves de milieux défavorisés;
2. L'appétence en lecture comme levier pour développer la capacité d'apprécier

les œuvres;

3. Un changement radical de posture face à l'évaluation de la lecture comme facteur de développement de la capacité d'appréciation des élèves de la classe de l'enseignante (6^e année primaire, 3^e cycle)⁴.

Pour chacune de ces dimensions, nous précisons les éléments déclencheurs, les choix de l'enseignante et les effets observés sur le développement des compétences et de l'appétence à lire des élèves. Pour la conseillère pédagogique, une démarche réflexive écrite, un témoignage écrit et des échanges avec les chercheurs ont été analysés.

Résultats

La littératie comme cadre pour développer une vision émancipatrice de la lecture chez les élèves de milieux défavorisés

C'est une expérience d'ateliers d'écriture avec ses élèves qui semble avoir déclenché chez Isabelle, l'enseignante ciblée, une réflexion sur la littératie. Notons que cette démarche est entreprise avant l'entrée d'Isabelle et de Suzane, sa conseillère pédagogique, dans le projet de recherche-action LIBER. La découverte des ateliers d'écriture à la manière du Teacher College Writing and Reading Project avec l'aide d'une collègue et de conseillères pédagogiques lui fait prendre conscience d'une sensation nouvelle : «*[C]elle de véritablement enseigner l'écriture, de former des auteurs. L'impression de ne pas exiger de l'élève qu'il écrive, mais plutôt la sensation de lui remettre le pouvoir sur son propre processus d'écriture.*» (BL1) L'idée de fonctionner comme une communauté de «*lecteurs-auteurs-enseignants*» s'impose alors à elle, fondée sur un principe d'autoquestionnement de ses pratiques, avec les collègues et ses élèves.

Lorsqu'Isabelle entame la recherche-action, elle questionne les élèves de sa classe sur le «*pourquoi lire?*» Les réponses des élèves traduisent une vision «scolaire» de la lecture : «*On lit pour apprendre, on lit pour s'évader dans un monde imaginaire.*» (ENT1.1) Elle leur propose sa conception : «*Écoutez, à mon avis, on lit pour devenir de meilleurs êtres humains.*» (ENT1.2) Elle développe alors une communauté de lecteurs dans sa classe, en proposant régulièrement des activités de lecture à voix haute, de cercles de lecture (partage autour d'un livre commun) et de cercles de lecteurs (partage autour de son expérience de lecteur). Elle observe les effets bénéfiques de ces activités sur les élèves, en particulier sur les

⁴ Au Québec, l'enseignement primaire regroupe les élèves de 6 à 12 ans, répartis en six années de scolarité structurées en trois cycles de deux ans.

élèves qui éprouvent un manque de motivation ou des difficultés à gérer leurs émotions. Elle décrit ainsi le parcours d'un jeune préadolescent : « *Il prenait des livres dans la classe, puis, il tournait les pages, mais je savais qu'il ne lisait pas beaucoup.* » (ENT1.3) Ensuite, pour un autre adolescent, elle cite : « *Il a appris à s'autogérer, à autogérer son comportement par la lecture parce qu'il va se réfugier dans la lecture; normalement il aurait fait une crise.* » Elle laisse cet élève rester dans sa « zone lecture ». (ENT1.4) « *[L]à je m'apercevais qu'il était dans son livre, il continuait. Il ne s'arrêtait pas, [...] moi je faisais comme si je ne le voyais pas, je me disais : Au diable les maths, on les reprendra plus tard* ». (ENT1.5)

Un autre élève vivant du rejet vit aussi un parcours remarquable grâce à l'introduction d'albums dans les activités de lecture à voix haute. Ce genre littéraire va entraîner chez les élèves une prise de conscience de la situation de cet élève, à travers les invitations de l'enseignante à entrer par le personnage, et l'activité *leçon de vie* : « *[O]n en discute ensemble, puisqu'on s'identifie au personnage; ça nous fait apprendre des leçons de vie, ça nous permet de nous remettre en question, puis dans ma classe ça a eu un impact sur les relations qu'ils avaient entre eux.* » (ENT1.6) Elle poursuit : « *[...] avec les albums, puis les leçons de vie, parce qu'ils avaient vu dans des albums que c'est important de ne pas juger les autres, ils ont été capables de dire : on n'est pas mieux que les personnages de tels livres.* » (ENT1.7)

Leur rappelant alors leur définition initiale du « *pourquoi lire?* » et sa propre proposition émancipatrice, elle constate avec eux : « *Aujourd'hui, vous avez grandi comme êtres humains, vous êtes devenus de meilleurs êtres humains parce que c'est vraiment extraordinaire ce qui vient de se passer dans notre classe au niveau des relations sociales.* » (ENT1.8)

L'appétence en lecture comme levier pour développer la capacité d'apprécier les œuvres

En ce qui concerne le développement de l'appétence en lecture chez les élèves, Isabelle constate les effets directs de l'introduction des activités de lecture à voix haute, d'albums, notamment : « *J'ai suivi une petite formation. J'ai arrêté d'avoir des préjugés parce que j'ai réalisé que, dans une bande dessinée, on peut interpréter, on peut apprécier, on peut faire plein de choses avec ça* ». (ENT1.9)

Elle privilégie les cercles de lecture et de lecteurs dans lesquels les interactions orales entre les élèves et avec elle-même prennent une place importante. Ces activités ont été proposées dans la recherche-action comme déclencheurs à explorer pour induire une évolution

des pratiques dans le respect du rythme des enseignantes et de leur classe : « *[J]'adore ça parce que c'est là que je vois fleurir tout ce qu'on a fait en minileçon, ça me permet de le voir en grand groupe* ». (ENT1.10) « *Il y a une constance, une fréquence, une régularité qui fait que les élèves échangent continuellement* » (ENT1.11)

Ces activités permettent à Isabelle de soutenir le développement de ce qu'elle appelle les quatre dimensions de la lecture : la compréhension, l'interprétation, la réaction et le jugement critique, qu'elle considère depuis sa participation à la recherche comme les fondements de l'appréciation d'une œuvre littéraire. Rappelons que ces « dimensions » sont les critères d'évaluation de la compétence en lecture, dont elle n'avait pas connaissance avant la recherche. Le fait de les introduire dans les apprentissages contribue selon elle au développement de l'appétence des élèves : « *[L]e principe de la lecture à voix haute avec interactions, où les élèves peuvent réagir, ça me permet de voir les élèves tenter une interprétation, ils vont essayer de réagir, ils vont essayer d'apprécier.* » (ENT1.12)

Le choix des œuvres est aussi déterminant dans la motivation des élèves, les critères de choix ayant fait l'objet d'une formation de la part du chercheur didacticien en plus de visites à la librairie en équipe interprofessionnelle

Un changement radical de posture face à l'évaluation de la lecture

Au terme de 18 mois d'implication dans le projet de recherche-action, il est tout à fait remarquable de constater l'importance pour Isabelle des dimensions affectives et psychologiques des bénéfices structurant de la lecture comme activité d'apprentissage, dans des formes variées et indépendantes d'une « reddition de compte » évaluative.

Les éléments déclencheurs de changement proposés quant à l'évaluation sont nombreux. Tout d'abord, il semble clair qu'Isabelle a délibérément choisi de suspendre ses gestes évaluatifs habituels pour permettre à ses élèves de réaliser des apprentissages durables. Le temps scolaire ne semble plus du tout assujetti aux impératifs de l'évaluation, au point que celle-ci disparaît même totalement du discours de l'enseignante.

Les démarches de triangulation sont exploitées par le croisement d'**observations** pendant que les élèves échangent dans les cercles de lecture ou de lecteurs : « *J'aime ça (les) écouter, j'aime ça leur chuchoter à l'oreille une question qu'ils pourraient poser, j'aime ça revenir avec eux et dire "Avez-vous vu quand vous avez posé telle question tantôt?"* » (ENT-13); les observations des échanges dans la lecture à voix haute et des entretiens individualisés appelés « **conversations** » par Davies (2010) : « *Le niveau de conversation, il s'est élevé dans*

le fond dans leur cercle, ça j'aime ça. En fait, j'aime ça observer ce que je sème en lecture, j'aime ça après l'observer dans leurs échanges, c'est ça que j'aime. » (ENT1.14)

Les **traces écrites** liées à l'interprétation sont également analysées et valorisées par l'enseignante. Isabelle relève d'ailleurs que ses élèves écrivent beaucoup plus dans ce contexte que ce que permettent les espaces standardisés des évaluations ministérielles, ce dont les élèves se rendent compte également : « *Quand il y a des textes avec une tâche avec questions, ils arrivent dans des examens, et là il y a comme 4 lignes, ils vont dire - C'est quoi cette affaire-là? On a juste quatre lignes.* » (ENT1.15); *les élèves qui vont faire des appréciations, ils ont des réactions, des interprétations super profondes; ils voient quatre lignes, on dirait qu'ils régressent et qu'ils n'écrivent plus rien* ». (ENT1.16)

Du point de vue de l'évaluation comme telle, elle témoigne de l'importance de cibler les apprentissages de manière explicite avec les élèves, ce qu'elle appelle les cibles, explorant alors les bénéfices de rendre les critères d'évaluation prescrits clairs pour tous les élèves. « *En fait je trouve cela tellement important que mes élèves soient au courant de la cible, que les enfants la connaissent bien et la comprennent bien aussi.* » (V1)

Elle les incite alors à procéder à des enquêtes sur les indicateurs de ces critères, tels que par exemple appuyer son jugement de l'œuvre sur des *repères culturels*, ou encore sur le repérage de *stéréotypes* : « *[I]ls comprennent très bien ce que cela signifie d'interpréter en s'appuyant sur le texte, mais l'élève interprète le texte en « [...] s'appuyant sur des repères culturels*», pour moi aussi ce n'est pas clair. » (V2); « *Je leur ai dit : comment voulez-vous que Madame Isabelle soit capable de vous évaluer, de regarder si vous êtes capables d'interpréter en vous appuyant sur des repères culturels?* » (V3). « *Donc là, on a décidé de faire une espèce d'enquête sur les repères culturels, puis sur le Padlet : ils ont formulé toutes sortes de choses, puis ils ont posé toutes sortes d'hypothèses et on s'est demandé comment on pourrait faire une recherche là-dessus.* » (V4) « *Le but c'est que ces enfants soient capables par leur initiative de créer le concept de repères culturels, dans leur tête que ce soit clair. Je ne sais pas de quelle façon ils vont arriver à rendre clair cette notion de repères culturels, mais je suis certaine que leur compréhension va être beaucoup plus profonde que si j'étais venue avec une définition.* » (V5)

Le fait d'impliquer ainsi les élèves dans une compréhension mutualisée des critères a été une découverte majeure pour elle, dont elle ne pourrait se passer. La détermination avec les élèves de cibles d'apprentissage lui semble dorénavant incontournable et gage de réussite

pour tous, garçons et filles, élèves avec des défis particuliers ou non.

Enfin, il semble très clair qu'elle ait développé pour elle-même une plus grande capacité à donner de la valeur aux apprentissages des élèves à travers des repères didactiques :

« C'est quoi faire une bonne interprétation? Je vais m'appuyer sur quoi pour analyser ce qu'il dit pour savoir s'il a réussi à interpréter? Il faut les emmener ces enfants-là à développer une interprétation. » (ENT1.17) *« Ça nous aide à développer les quatre dimensions de façon beaucoup plus fluide, plus naturelle. »* (ENT1.18)

Dans ce sens, le fait de rendre explicites pour les élèves les cibles d'apprentissage pour établir avec eux une plus grande transparence dans les objets évalués semble l'avoir amenée à transformer sa propre compréhension du curriculum. Isabelle tente de plus en plus de donner aux élèves la responsabilité de leur évaluation : elle les invite maintenant à identifier les preuves d'apprentissages de leur choix : ainsi un élève a choisi de filmer son compte rendu et son appréciation de sa lecture d'un roman. Cette prise de risque indiquerait-elle que la nécessité de nourrir l'appétence des élèves pour la lecture repose sur la suspension de gestes professionnels en évaluation pour les transformer en dynamiques collectives pour et par les élèves? C'est le pari réussi que semble avoir fait Isabelle.

La force de l'accompagnement interprofessionnel

Lorsque Suzane a demandé à Isabelle ce qu'elle a apprécié de son accompagnement, celle-ci a répondu que les rencontres informelles font du bien, permettant de trouver des pistes de solutions ou d'intervention qui font avancer. Elle voit son rôle comme celui d'un agent de liaison qui établit des contacts et met en relation avec des ouvrages, avec des personnes, une courroie de transmission qui crée des liens entre professionnels de l'enseignement, les favorisent et les exportent à l'extérieur du cercle de la recherche-action.

Ce contexte a été des plus favorables pour suivre l'évolution d'Isabelle et partager des réflexions avec elle. Selon Suzane, Isabelle est très autonome et responsable de son propre développement professionnel. Elle fait appel à différentes personnes-ressources, selon ses besoins. Lorsque Suzane est sur place, le contexte est plus favorable aux échanges réflexifs spontanés.

Suzane semble une interlocutrice privilégiée pour les enseignantes : elle réfléchit avec elles sur leurs gestes professionnels, les soutient pour observer les impacts de leurs pratiques sur les apprentissages de leurs élèves. Reprenant le modèle privilégié dans la recherche-action, les entretiens individuels et les entretiens de petits groupes seraient selon elle sans aucun

doute très profitables pour assurer le codéveloppement de ses partenaires de réflexion (les enseignantes). Cependant, avec leurs nombreuses rencontres, leurs formations, les échanges collaboratifs avec leurs collègues, les besoins de leurs élèves : quel temps reste-t-il aux enseignantes pour échanger avec une « partenaire de réflexion »? Envisageant un accompagnement professionnel des enseignantes futur idéal, elle aimerait davantage documenter la progression de leurs élèves à long terme, pendant les années où ils sont dans la classe d'une enseignante « actrice de changement ». Elle considère les contacts avec les enseignantes et avec leurs élèves comme des moments privilégiés pour soutenir le changement et pour « *garder allumée une étincelle qui s'essouffle parfois lorsque le quotidien refait surface* ». Au terme de ces deux années de recherche, elle définit ainsi les défis qu'elle a pu relever : être un agent propulseur nécessite de savoir ce que l'enseignante développe au quotidien; soutenir son développement professionnel implique de connaître ses besoins; le défi est alors pour elle de trouver une façon de s'intégrer dans le milieu de travail d'Isabelle pour être présente sur le terrain et devenir une partenaire de réflexion. Le but ultime est qu'au terme de la recherche-action, les enseignantes actrices de changement se propulsent entre elles, sans le soutien des conseillères pédagogiques. Un rayonnement avec l'ensemble du personnel enseignant de l'école est, selon elle, souhaitable. Suzane souligne pour terminer l'importance qu'a eue cette collaboration pour son propre développement professionnel.

Conclusion

Bien que le choix des cadres épistémologiques, conceptuels et méthodologiques de notre recherche ne soient ni directement ni explicitement articulés à ceux de la Théorie de l'action conjointe en didactique, ils partagent avec elle la préoccupation centrale d'une perspective émancipatoire et une centration sur l'élève qui en sont des caractéristiques importantes lorsqu'il est question du développement de compétences en littératie. En ce qui concerne la thématique de l'évaluation de l'appétence à lire, soit du goût, du désir, de l'envie de lire, il nous semble que le partage à ce sujet sera porteur de réflexions stimulantes avec les chercheurs qui connaissent bien le territoire de la TACD.

Références bibliographiques

Atwell, N. et Atwell-Merkel, A. (2017). *La zone lecture : comment former des lecteurs compétents, passionnés et critiques*. Sherbrooke : D'eux.

- Black, P. with the King's College London Assessment for Learning Group (C. Harrison, C. Lee, B. Marshall, D. Wiliam) (2004). *The nature and value of formative assessment for learning* (Draft). London : King's College.
- Cartier, S., Martel, V., Boutin, J-F., et Bélanger, J. (2018). *Appropriation de pratiques pédagogiques novatrices en lecture en classe de français au primaire et au secondaire*. Rapport de la recherche – programmes actions concertées – Fonds de recherche québécois sur la société et la culture.
- Compton-Lilly, C. (2020). Turtles, Tortoises, Ethnographies, and Case Study. In M. H. Mallette and N. K. Duke (dir.), *Literacy Research Methodologies* (third edition). New York, London : The Guilford Press.
- Conseil des ministres de l'Éducation (2020). *Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité : Objectif de développement durable 4 au Canada*. Toronto : Conseil des ministres de l'Éducation du Canada. <https://cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/407/Objectif%20de%20d%C3%A9veloppement%20durable%204%20au%20Canada%20FR.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation (2018). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018. Évaluer pour que ça compte vraiment*. Québec : Le Conseil.
- Davies, A. (2010). *L'évaluation en cours d'apprentissage*. Montréal : Chenelière.
- Davies, A., Herbst, S. et Parrott Reynolds, B. (2012). *Leading the Way to Assessment for Learning : a Practical Guide*, Courtenay, B.C., Connect2learning, p. 49-54.
- de Vecchi, G. (2011). *Évaluer sans dévaluer*. Paris : Hachette Éducation.
- Dezutter, O., Larivière, I., Bergeron, M.-D. et Morissette, C. (2007). Les pratiques déclarées des enseignants québécois dans la sélection et l'exploitation des œuvres complètes inscrites au programme de lecture des élèves. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (p. 83-100). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Dezutter, O., Babin, J. et Lépine, M. (2018). *Des communautés engagées pour la littératie. Document de référence à l'intention des Instances régionales de concertation en persévérance scolaire et réussite éducative*. Sherbrooke : Collectif CLÉ.
- Dolbec, A. et Prud'homme, L. (2009). La recherche-action. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (p. 505- 540). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Fontaine, S., Savoie Zajc, I. et Cadieux, A. (2020). *Évaluer les apprentissages. Démarches et outils d'évaluation pour le primaire et le secondaire*. Les éditions CEC Inc. : Montréal.
- Hattie, J. et Timperley, H. (2007). The power of feedback, *Review of Educational Research*, 77(1), p. 81-112.
- Hébert, M. (2013). Lire, commenter, discuter un même roman au primaire et au secondaire : quelles différences? *Revue des sciences de l'éducation*, 39(1), p. 119-146.
- Hébert, M. (2019). *Lire et apprécier les romans en classe. Enseignement explicite, journaux et cercles de lecture*. Québec : Chenelière Éducation.
- Hébert, M. et Lépine, M. (2013). De l'intérêt de la notion de littératie en francophonie : un état des lieux en sciences de l'éducation. *Globe. Revue internationale d'études québécoises*, 16(1), p. 25-43.
- Lacelle, N., Lafontaine, L., Moreau, A. C. et Laroui, R. (2016). *Définition de la littératie*. Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie.
- Laurier, M. (2014). La politique québécoise d'évaluation des apprentissages et les pratiques évaluatives. *Éducation et francophonie*, 42(3), 31-49
- Laveault, D. (2021). L'évaluation certificative des apprentissages : au-delà des notes. Dans C.

- Barosso, D. Leduc et I. Nizet (dir.). *40 ans de mesure et d'évaluation* p. 95-118. Québec : PUQ.
- Leclerc, M. et Labelle, J. (2013). Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés, *Éducation et francophonie* 41(2), p.1-9.
- Lépine, M. (2017). *L'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire : enquête sur les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignants québécois*. Thèse de doctorat inédite. Montréal : Université de Montréal.
- Lépine, M., Carpentier, G., Blaser, C., Nizet, I., Dezutter, O., Émery-Bruneau, J., Lavoie, C., Nadeau, M.-F., Tremblay, O., Héту, S. et Sirard, A. (2019-2022). *Interactions à l'oral dans les cercles de lecteurs d'œuvres littéraires au primaire : une recherche-action mobilisant des actrices de changement en matière de littératie*. Action concertée : Programme de recherche en littératie.
- Lépine, M. et Nizet, I. (25 novembre 2019). L'évaluation pour des apprentissages en lecture/appréciation des œuvres littéraires au primaire : les retombées d'une recherche-action réalisée en contexte autochtone. *Journée de réflexion L'évaluation des compétences langagières : enjeux et perspectives*. Université du Québec à Montréal.
- Lépine, M., Carpentier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Lavoie, C. et Marcil-Levert, J. (2021, soumis). D'une recherche-action impliquant des actrices de changement en matière de littératie à la formation initiale en didactique du français : quelques retombées du projet LIBER. *Revue internationale de communication et socialisation* (numéro thématique dirigé par E. Soucy et C. Dumais).
- Lépine, M., Dezutter, O., Carpentier, G., Héту, S., Marcil-Levert, J., Laurence, S. et Sirard, A. (2020, soumis). Dispositif de (co)développement (inter)professionnel au rôle d'actrices de changement en littératie : retombées d'une recherche-action en contexte scolaire. *Revue internationale de communication et socialisation* (numéro thématique dirigé par N. Granger et A. C. Moreau).
- Ministère de l'Éducation (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *La lecture chez les élèves du secondaire*. Disponible en ligne http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/lec_sec_fr.pdf
- ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages*. Disponible en ligne http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/CE_PFEQ_francais-langue-enseignement-primaire_2011.pdf
- ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (2017). *Politique de la réussite éducative du Québec. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, (2020). *Référentiel des compétences professionnelles. Profession enseignante*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Nizet, I. et Hébert, M.-H. (à paraître). L'évaluation des compétences en lecture et en écriture. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et A. Charron, *La lecture et l'écriture au préscolaire et au 1^{er} cycle du primaire* Tome 1 et *La lecture et l'écriture 2^e et 3^e cycles du primaire* Tome 2. Chenelière éducation : Montréal.
- Nizet, I. (2016). Le développement de compétences professionnelles par des enseignants en exercice : le cas de l'évaluation des apprentissages. *Éducation et Francophonie ACELF*,

- numéro spécial *Le développement de compétences en éducation et en formation* (XLIV) 44(2), 109-125. http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-44-2-109_NIZET.pdf
- Nizet, I., Lépine, M. et Blaser, C. (2021, soumis). L'évaluation pour des apprentissages en lecture/appréciation des œuvres littéraires au primaire : les retombées d'une recherche-action réalisée en contexte autochtone. *Mesure et évaluation en éducation* (numéro thématique dirigé par C. Barroso da Costa).
- Nolin, R. (2013). *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec*. Mémoire de maîtrise inédit. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Richard, M. (2017). *Que sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire ? Une synthèse des connaissances*. FRQSC. Récupéré de <https://r-libre.telug.ca/1099/1/Rapport%20scientifique%20FRQSC-MRichard.pdf>
- Rouxel, A. et Langlade, G. (dir.). (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes
- Saussez, F. (2015). Penser la formation en établissement scolaire à l'aide de la notion de Communauté professionnelle. Quelques réflexions inspirées de la littérature anglo-américaine. Dans L. Rica (éd.), *Former les enseignants au XXIe siècle. Établissement formateur et vidéoformation* (p. 33-42). Bruxelles : De Boeck.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2019). *Didactique du français langue première* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Timperley, H. (2011). Le développement professionnel des enseignants et ses effets positifs sur les apprentissages des élèves. *Revue française de pédagogie*, 174, p. 31-40.
- William, D. (2011). *What is assessment for learning? Studies in Educational Evaluation*, 37, p.3-14.
- William, D; Thompson, M; (2008). Integrating Assessment with Learning: What Will It Take to Make It Work? In: Dwyer, CA, (ed.) *The Future of Assessment: Shaping Teaching and Learning*. (pp. 53-82). New York : Routledge.

Estudiantes en dificultad en matemática. La potencia de la noción de ayuda concebida como acto epistémico conjunto.

Andrea NOVEMBRE. Universidad Nacional de Hurlingham, Buenos Aires, Argentina.
andrea.novembre@unahur.edu.ar

Claudia BROITMAN. Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina.
cbroitman@fahce.unlp.edu.ar

Resumen:

Esta presentación busca profundizar sobre un tipo de intervenciones didácticas en particular: las “ayudas” dirigidas a estudiantes en dificultad en la clase de matemática. Consideramos a las ayudas personalizadas como parte del sistema didáctico y por ello analizamos interacciones que se producen a partir de ellas. Señalamos de qué manera las ayudas involucran un escenario de tensiones tanto para el docente como para el estudiante y por qué estos momentos de trabajo matemático constituyen una actividad epistémica conjunta en la que docentes, estudiantes y conocimientos se transforman. El análisis se despliega a partir de episodios entre una docente y un estudiante. Algunos conceptos de la Teoría de la Acción Conjunta en Didáctica y de la Teoría de las Situaciones Didácticas son usados como herramientas para la interpretación.

Palabras clave:

ayudas, alumnos en dificultad, matemática escolar, juego didáctico, acto epistémico conjunto

Résumé : Cette présentation vise à approfondir un type d'interventions didactiques en particulier : les «aides» destinées aux élèves en difficulté en cours de mathématiques. Nous considérons les aides personnalisées comme faisant partie du système didactique et nous analysons donc les interactions qui en découlent. Nous soulignons comment les aides impliquent un scénario de tension à la fois pour l'enseignant et l'élève, et pourquoi ces moments de travail mathématique constituent une activité épistémique conjointe dans laquelle les enseignants, les étudiants et les connaissances sont transformés. L'analyse se déroule à partir d'épisodes entre un enseignant et un élève.

Mots-clés : aides, élèves en difficulté, mathématiques scolaires, jeu didactique, acte épistémique conjoint

Introducción

El trabajo que se presenta forma parte de un proyecto de investigación en curso sobre las intervenciones didácticas, en particular las denominadas de “ayuda”, dirigidas específicamente a estudiantes en dificultad en matemáticas. El proyecto busca caracterizar dichas intervenciones y analizar algunos de sus efectos en los aprendizajes de los estudiantes. Los intercambios con el estudiante que se analizan en este trabajo se suceden a propósito del trabajo exploratorio previo a la toma de datos para la investigación.

A continuación, intentaremos precisar dos conceptos: “en dificultad” y “ayudas”. Diversos autores en el campo de la Didáctica de las Matemáticas se han referido a aquellos estudiantes cuyos niveles de conocimientos - en un momento dado o para un contenido en particular - son menores a los esperados. Por ejemplo, algunos se refieren a ellos como “alumnos flojos” (Perrin Glorian, 1993), a “alumnos con dificultades” (Butlen, 2007), “alumnos menos avanzados” (Sensevy, 2015), “alumnos en dificultad” (Theis et al, 2014; Toullec-Théry y Bocchi, 2019; Novembre, 2011) entre otras numerosas denominaciones. Cada denominación tiene sus aportes y límites, que por razones de espacio aquí no desarrollaremos. Para este escrito en particular nos referiremos a ellos como estudiantes “en dificultad”. Entendemos que estar “en dificultad” no involucra un rasgo perenne de un sujeto, sino que refiere a una situación que puede ser más o menos duradera - incluso ocasional - y a la vez, estar originada por diversos tipos de causas - que no siempre obedecen a características del alumno. Estas causas pueden también estar vinculadas a la enseñanza, tal como analiza Brousseau (1999) en un trabajo clínico denominado el Caso Gaël. Este autor estudia rigurosamente las condiciones para que este niño con dificultades específicas en matemática pueda hacerse cargo de sus decisiones sobre el conocimiento. El investigador señala en este texto que en muchas ocasiones se consideran las características del niño en lugar de las condiciones de las situaciones que se le han propuesto a lo largo de su escolaridad. “Las causas de los fracasos tendrían que buscarse en la relación del alumno con el saber y con las situaciones didácticas y no en sus aptitudes o en sus características permanentes generales” (Brousseau, 1999 [2015:42]).

La noción de estudiantes en dificultad sobre la que trabajaremos se apoya en las investigaciones que las consideran en el seno del sistema didáctico en las que se producen. En este sentido, una dificultad que se produzca en cualquiera de los polos del sistema (docente, estudiante, conocimientos) tiene que ser tratada dentro de ese marco. “Las dificultades de los estudiantes, pero también las de los docentes o las del currículum, pueden ser consideradas como dificultades del sistema didáctico a propósito de las cuales el propio sistema es el encargado de buscar respuestas” (Assude et al, 2015, p.65).

Block, Ramírez y Reséndiz (2015) caracterizan a las ayudas personalizadas en el marco de sus estudios en aulas plurigrado rurales, como el “tipo de interacciones mediante las que se apoya o se hacen accesibles las tareas que tienen lugar durante la clase de matemáticas” (p.712). Tomamos el concepto de ayuda de estos autores, pero no

específicamente para aulas plurigrado. Con respecto a su distinción entre ayudas directas (en las que se comunica un conocimiento o procedimiento de resolución) e indirectas (en las que se formulan preguntas o dan pistas manteniendo la necesidad del trabajo matemático de los estudiantes), apelaremos a estas últimas porque en ellas hay un sostenimiento de la devolución (en términos de Brousseau, 1986) o la posibilidad de “entrar en el juego didáctico” (en términos de Sensevy, 2007). Block, Ramírez y Reséndiz también clasifican las ayudas según sus destinatarios (toda la clase, un ciclo, individuales, etc.) y quienes las ofrecen (docente, otros alumnos, etc.). En nuestro estudio analizaremos algunas ayudas: aquellas brindadas por el docente, que estén dirigidas a uno o más estudiantes y que se encuentran en dificultad.

Si bien las intervenciones didácticas destinadas a hacer avanzar los conocimientos de todos los estudiantes de una clase vienen siendo objeto de estudio para la Didáctica de las Matemáticas, hay cierto reconocimiento en la investigación y en la práctica de enseñanza acerca de que, en ocasiones, para algunos alumnos, estas intervenciones resultan insuficientes. En estos casos, donde la acción prevista o espontánea del docente no alcanza para que ciertos alumnos aprendan en las clases, resulta necesario desarrollar otro tipo de acciones institucionales dirigidas a organizar mejores condiciones didácticas más adecuadas a sus niveles de conocimientos y a sus relaciones con esta disciplina (Broitman y Sancha, 2021). Sostenemos que una de las maneras en que el sistema didáctico puede buscar respuestas es a través de las intervenciones docentes destinadas a ayudar a estudiantes que están en dificultad.

Consideramos que existen distintos tipos de situaciones en las cuales se requiere de ayudas personalizadas destinadas a alumnos en dificultad. Por ejemplo, cuando no logran desarrollar una estrategia de inicio para resolver un problema, cuando buscan un algoritmo eficaz y el problema les exige desplegar estrategias más exploratorias, cuando no logran concretar un procedimiento o hallar una relación que les permita arribar a una solución. Además, a veces estas ayudas son solicitadas por el propio estudiante durante el transcurso de la resolución de un problema, y en otras ocasiones es el propio docente quien las ofrece.

Las ayudas como un escenario de tensiones

El docente se encuentra entre varias tensiones cuando decide brindar ayudas específicas a alumnos en dificultad. Por un lado, la búsqueda - consciente o inconsciente - de

que el estudiante pueda obtener un cierto “éxito inmediato” (como lo denomina Peltier Barbier, 2006) brindando alguna estrategia de resolución o pistas que lleven de manera directa a respuestas correctas. Por el otro lado, el sostenimiento de cierta incertidumbre -suya y de los alumnos- de tal manera que los estudiantes puedan producir y transformar sus conocimientos a partir de interacciones con la situación y con el docente, como se plantea desde perspectivas constructivistas.

Esta misma tensión podría ser pensada como la decisión del docente acerca de si ofrecer una ayuda directa o bien una indirecta, en términos de Block, Ramírez y Reséndiz.

En palabras de Sensevy (2020), para actuar, el profesor se ve enfrentado a dos opuestos complementarios: hablar/mostrar o callar/ocultar. Esta tensión es también denominada por este autor como dialéctica reticencia-expresión en el marco del modelo de Juego Didáctico (Sensevy, 2019). El profesor hace vivir esta dialéctica práctica según cómo y cuándo decide hablar/mostrar y cómo y cuándo decide callar/ocultar, en función de los conocimientos de los estudiantes, las fases de la situación didáctica, el momento en el que se está en el desarrollo de la enseñanza, entre otros factores. Sus decisiones le permiten colaborar con el estudiante en la reorganización de su acción.

Para poder entrar en el juego, el estudiante también se enfrenta a ciertas tensiones. Por un lado, sabe que se espera de él que actúe por *motu proprio*, es decir que pueda resolver la situación que se le plantea utilizando conocimientos matemáticos, y por otro lado puede sentir que no es capaz de desplegar sus propios recursos, no identificar cuáles usar o no saber cómo iniciar un proceso de búsqueda.

Ahora bien, la posibilidad de que el estudiante logre actuar de *motu proprio* se vincula con el modo en que el profesor maneja la relación entre lo que dice y lo que calla. Hablar de más o en un momento no oportuno puede hacer que el alumno no entre en la situación o no desarrolle estrategias apoyadas en sus conocimientos matemáticos, por ejemplo, cuando responde de manera correcta a partir de indicios externos, como sucede durante los efectos del contrato didáctico Topaze y Jourdain (apelando a los conceptos desarrollados por Brousseau, 1986). Este último fenómeno podría también ser analizado desde la Teoría de la Acción Didáctica Conjunta (Sensevy y Mercier, 2007) como una doble semiosis. Tanto el estudiante como el profesor deben realizar una doble interpretación, por un lado de los signos que manifiesta el otro (lo que dicen, cómo lo dicen, los gestos que usan, etc.) como una interpretación del medio didáctico.

Las ayudas como actividad epistémica conjunta

Sostenemos que las ayudas personalizadas a uno o más estudiantes son un tipo de actos epistémicos conjuntos, apelando a esta noción de Sensevy (2014). De esta manera las ayudas, acciones conjuntas, no pueden ser analizadas sin considerar simultáneamente la acción del profesor, del o de los estudiantes y las maneras en las que el conocimiento regula o es también regulado por esas acciones. El contenido matemático involucrado se delimita, se transforma - e incluso podría desaparecer - a partir de las interacciones entre ambos actores. Este acto epistémico es esencialmente cooperativo, y en ese sentido es posible de ser interpretado como un juego entre dos jugadores que se transforman recíprocamente y transforman a su vez las relaciones con el objeto matemático en cuestión.

Para poder instalar un tipo de interacciones con los estudiantes que sean efectivamente ayudas - pero que no conduzcan a develar el conocimiento involucrado ni a modelar su estrategia de resolución - es preciso disponer de un repertorio anticipado tanto de las dificultades que pueden llegar a tener los alumnos al intentar resolver un problema referido a un contenido determinado, como de posibles intervenciones didácticas que les permitan seguir sosteniendo su trabajo matemático. Una parte central del juego didáctico que se entabla exige que el profesor esté en condiciones de interpretar las dudas del estudiante, las estrategias que intentó desplegar en la resolución y los conocimientos que puso en juego. Su tarea no solo consiste en saber quién requiere su ayuda, sino que además necesita decidir de qué manera intervenir, qué información proporcionar, qué preguntas plantear. Una parte de la tarea podrá ser anticipada y planificada, mientras que otra requerirá de la toma de decisiones en el momento en la medida en la que el profesor deberá interpretar tanto lo que dice y hace el estudiante como cuál es la interpretación del alumno sobre el medio didáctico y que se espera intencionalmente que se vaya transformando. Por ello estas interacciones entre profesor y alumno son a la vez transaccionales dado que son a propósito del saber en juego.

Ciertos tipos de ayudas generan un trabajo metacognitivo por parte de los estudiantes que abona a que se piensen a sí mismos como sujetos productores, como sujetos matemáticos, como sujetos que estudian. En cambio, en algunas ayudas directas, de algún modo se produce - provisoriamente - una anulación del otro como sujeto cognitivo.

Esta mirada sobre el trabajo del alumno implica también el reconocimiento de un proceso en el que este - a pesar de la eventual gran distancia con lo que se espera que circule

en la clase - precisa posicionarse desde un lugar de productor intelectual, o según Charlot (2009) podríamos decir en términos de su yo epistémico.

Estas reflexiones motorizan el análisis en profundidad de un episodio de pedido de ayuda de un estudiante a un docente¹ centrándonos en el tipo de relación conjunta que se produce y en los avances que ocurren en dichas interacciones. La intención de este análisis es aportar a la conceptualización de esta clase de ayudas a partir de considerar como herramientas de análisis algunos conceptos centrales de la TADC en diálogo con otros aportes.

Adrián, su profesora y las ecuaciones. Un juego de interacciones y ayudas donde todos se transforman.

Adrián está en 2º año de la escuela secundaria (14 años). Es un estudiante que participa de manera intermitente en clase, se dispersa cuando no lo hace, pero tiene facilidad para aprender Matemática.

Los estudiantes del curso habían estado trabajando sobre ecuaciones. Habían analizado qué es el conjunto solución, resolvieron ecuaciones con una, varias o infinitas soluciones y analizaron ecuaciones sin solución. Desarrollaron algunas técnicas de resolución apoyadas en el trabajo aritmético², para luego pasar a un marco funcional e interpretar las soluciones como las primeras coordenadas de los puntos de intersección entre gráficos de funciones pertinentes. Se presentó GeoGebra como una herramienta para hallar esos puntos, reflexionando sobre el hecho de que a través de su uso es posible resolver ecuaciones que no podrían resolver a mano.

Adrián solicita conversar con la coordinadora de Matemática de la escuela, con quien los estudiantes tienen un trato estrecho y es habitual que lo hagan cuando tienen dudas o no entienden algo. Le plantea que tiene “alguna dificultad con el uso de GeoGebra para resolver ecuaciones y que no entiende las ecuaciones que tienen más de una solución”. Le muestra la ecuación sobre la que habían estado trabajando en clase, $x^3 = x$.

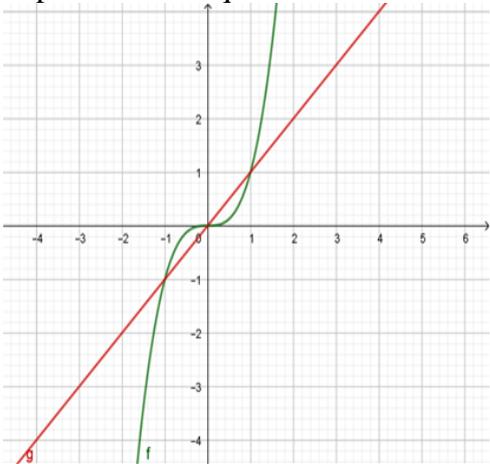
¹ A lo largo de este escrito usaremos el término docente o profesora para referirnos a la coordinadora del área de matemáticas de la escuela en la que se producen los episodios analizados, Andrea Novembre, una de las autoras de este artículo. Consideramos estos términos en tanto sus intervenciones, a pesar de no ser la responsable del curso, son didácticas y podrían ser desplegadas por un profesor a cargo.

² Por ejemplo, habían discutido acerca de cómo resolver ecuaciones del tipo $a + x = b$, $a - x = b$ y $ax = b$, para distintas posiciones de la variable. En todos los casos, el apoyo para hallar las soluciones era el cálculo.

La coordinadora le propone resolver juntos la ecuación. Le pregunta a Adrián si sabe cómo hacerlo, a lo que responde que es necesario graficar las funciones “ x^3 ” y “ x ”. Adrián le va diciendo cómo hacerlo en GeoGebra, ella sigue los pasos indicados y le hace algunas preguntas para verificar si entiende lo que está haciendo. Una vez graficadas ambas funciones, el estudiante le dice que use la herramienta para hallar intersecciones y le indica cuáles son las soluciones. Este estudiante no mostraba dificultades para utilizar esa estrategia de resolución, pero afirma que sigue sin comprender esta ecuación. La profesora se da cuenta de que su duda no consistía en cómo hallar el conjunto solución. A pesar de que Adrián explicita su dificultad, es a partir del intercambio que sigue que la profesora comienza a comprender cuál es el problema.

TDP³	Acción y verbalizaciones de la Profesora (P) y de Adrián (A)
[1]	P: ¿Qué pasa con la ecuación?
[2]	A: Que la cuenta cambia si el resultado es x. Imaginate que el resultado es 12...
[3]	P: Sí... ¿el resultado de...?
[4]	A: ¡Ah, no! ¿Ves? Eso me marea.
[5]	P: A ver, ¿cómo sería?
[6]	A: Ponele, 4 por 4 es 12...
[7]	P: ¡Es 16!
[8]	A: ¡Jajaja! Sí. 4 por 4 es 16, 16 por 4, 64...
[9]	P: Estás haciendo 4 al cubo.
[10]	A: Sí. 4 al cubo. Ese es el resultado: x puede ser 64...
[11]	P: ¡Pero ojo! Porque la x de x cubo tiene que ser la misma que la otra x.
[12]	A: Ah...
[13]	P: ¿No? ¿Qué es lo que te marea de esta ecuación?
[14]	A: Todo.
[15]	P: ¿A ver, en principio?
[16]	A: ¡No me das números!
[17]	P: No te doy números: x al cubo igual a x no tiene ningún número. ¿Entonces?
[18]	A: ¿Cómo entonces? ¡No la puedo hacer yo!
[19]	P: ¿Por qué?
[20]	A: Porque no tengo un número de donde sacarlo. O sea, puede ser cualquier número.
[21]	P: Sí... ahora decime una que sí puedas resolver.
[22]	A: Eh... qué se yo. Dos por x al cubo.
[23]	P: Eso no es una ecuación.
[24]	A: ¿Por qué?
[25]	P: Y, te falta el igual ¿Igual a qué?
[26]	A: ¡Igual a x!
[27]	P: ¿Esa sí la podrías resolver?
[28]	A: Tal vez sí. O sea (escribe y dice): $2x^3 = x$.

³ TDP es la sigla de “Turno de Palabra”.

[29]	P: ¿Esta la podrías resolver?
[30]	A: ... con ayuda.
[31]	P: ¿Y cómo harías? No importa la solución, pero ¿cómo harías para resolverla?
[32]	A: No sé. Con un número sería más fácil. No sé cómo resolverla.
[33]	P: A ver, comparemos esta con las que sí pudiste resolver (mira en la carpeta buscando una ecuación que esté resuelta). Escribí acá abajo x más 2 igual a 5. Esa sí la resolviste.
[34]	A escribe la ecuación.
[35]	P: Bien, comparemos esas dos ecuaciones. ¿Qué tienen de distinto, o qué tienen de igual?
[36]	A: El resultado no es x , con lo cual puedo saber algo más de la cuenta.
[37]	P: Aha.
[38]	A: Del miembro.
[39]	P: Cuando vos ves x más 2 igual a 5, ¿qué ves ahí?
[40]	A: Números.
[41]	P: Ves números. ¿Y por qué esa te resulta fácil?
[42]	A: Porque sé el resultado y puedo saber una parte de la cuenta y la resto.
[43]	P: ¿Cómo la resolverías?
[44]	A: 5 menos 2.
[45]	P: Bien, hacés 5 menos 2 y eso te da el valor de x . Porque es una cuenta.
[46]	A: Pero en x al cubo igual a x no tengo números.
[47]	P: No lo podés pensar como en la anterior, como una cuenta que estabas haciendo.
[48]	A: No puedo hacer x menos x .
[49]	P: No. No podés. ¿Y qué pasa con esto que vimos recién en GeoGebra?
	
[50]	P: Vimos que x al cubo es esta curva y que x es la recta que dibujamos acá (va señalando en el gráfico mientras habla). Y vimos los tres puntos de intersección.
[51]	A: ¿O sea que podríamos decir que esta ecuación se hace más con la imaginación?
[52]	P: Sí... puede ser. ¿A qué te referís con “la imaginación”?
[53]	A: En qué te ponés a pensar en qué número si iría y qué número no iría.
[54]	P: ¿En x al cubo igual a x ?
[55]	A: Sí, porque las dos x tienen que ser iguales.
[56]	P: Sí, estoy de acuerdo.
[57]	A: El resultado. Entonces te ponés a pensar qué números irían en ambos lados y darían igual. Ponele, 1 al cubo da uno por uno por uno, que sería igual a 1.

[58]	P: Sí. Que es una de las que me dio acá (señala el punto de intersección entre las curvas correspondiente a $x = 1$). Uno.
[59]	A: Cero, que es cero por cero por cero, entonces es igual a cero. Y ambos miembros son iguales. Y el otro...
[60]	P: Menos uno. ¿Por qué? Porque tenés menos uno por menos uno por menos uno, que ¿cuánto da?
[61]	A: Uno... ¡menos uno! (corrigiéndose).
[62]	P: Claro, menos uno porque tenés tres negativos. Y te da menos uno. Entonces tenés tres números para los que te dan igual. Ahora no entiendo por qué acá decís “con la imaginación” y en el anterior no, porque también usaste un poco la imaginación ahí.
[63]	A: Porque si fuera una cuenta mucho más larga, mucho más compleja que no puedo sacar a la vista, pero ya sé el resultado...
[64]	P: Vos decís el resultado y te referís a un número... Como acá que hay un cinco.
[65]	A: Sí. Hay un procedimiento que te enseñan para saber cómo hacer esa ecuación.
[66]	P: Y ese procedimiento tiene que ver con cómo se hace la suma...
[67]	A: Es un poco de lógica igual. Por ejemplo, x más 2 da 5. ¿Qué número le falta al 2 para llegar al 5?
[68]	P: Espectacular.
[69]	A: 3.
[70]	P: Claro. Y esto en la de x al cubo no lo podés hacer.
[71]	A: No.
[72]	P: Igual usaste la lógica. Porque te fijaste qué número podías poner en la x de modo que al elevarlo al cubo te dé lo mismo que el número.
[73]	A: No es una ecuación nada fácil.
[74]	P: No, no es fácil. Y si la hacés solo con la imaginación es posible que se te pierda alguna solución. Qué se yo, por ahí menos uno se te escapa, que vimos en GeoGebra que era una solución. ¿Ves en GeoGebra las tres soluciones?
[75]	A: Sí.
[76]	P: Porque esto surgió por tu pregunta acerca de cómo eran las ecuaciones con más de una solución. Acá tenés una, con tres soluciones.

Resulta muy interesante analizar la situación que se da con Adrián. Si bien puede resolver la ecuación desde un marco funcional, graficando las funciones en un programa y hallando los puntos de intersección entre sus gráficos, no logra hacerlo a partir de estrategias aritméticas que desarrolló para otro tipo de ecuaciones. Pareciera que la estrategia funcional no tiene para Adrián el mismo estatus que otras conocidas para él. Tampoco su uso le resulta familiar, sino que intenta poner en juego abordajes que le resultan más conocidos porque le fueron útiles en otros casos. Entonces, pide ayuda para otorgar sentido a las soluciones que pudo encontrar y formas análogas a las aritméticas para resolver la ecuación.

La dificultad que plantea Adrián no es semejante a la que presentan otros estudiantes porque dispone de maneras de resolver el problema. Sin embargo, las dudas que tiene no le

permiten avanzar. Se niega a considerar la resolución funcional porque no está en condiciones de interpretarla. Necesita otorgarle sentido relacionando esa resolución con una aritmético-algebraica.

Otra cuestión para destacar es su pedido inicial: “no sé cómo resolver las ecuaciones que tienen más de una solución”. Si la profesora hubiese respondido esa pregunta, no hubiese resuelto la dificultad de Adrián, pues no era esa. Considerando el concepto de dialéctica reticencia - expresión podríamos decir que con esa respuesta no se habría sostenido la necesaria reticencia del docente como para promover una construcción cooperativa de significados. Fue recién a partir de una interacción dialogada que logró comprender cuál era el problema, identificar qué conocimientos tenía disponibles y pensar en intervenciones para ayudarlo a reflexionar. Esto último nos lleva a pensar en los indicios de que un estudiante aprendió “algo”. Si el profesor solo hubiera puesto atención en si el problema estaba resuelto, no habría tenido la posibilidad de acceder a las verdaderas dudas del estudiante. Solo a partir de la acción conjunta es que las dificultades se fueron tornando accesibles para ambos.

Una condición para el tipo de interacción que se da entre ambos es que Adrián no se considera evaluado; siente que tiene permiso para preguntar y derecho a un momento de trabajo conjunto. No solo no precisa esconder sus dudas, sino que entiende que es el momento de explicitarlas. El profesor es a la vez jugador y también de alguna manera “juez” o evaluador, sin embargo en esta interacción es preciso que el estudiante no se sienta evaluado permanentemente. En la concepción clásica de la enseñanza el profesor es evaluador/juez de manera constante; en esta posición del docente en cambio, desde el modelo del Juego Didáctico, el profesor, para ganar él mismo como jugador, debe lograr que gane el alumno y para ello debe retirar - provisoriamente - su rol de evaluador/juez. En términos de Brousseau esta dialéctica podría ser considerada como la complementariedad de los roles de devolución y de institucionalización.

Proponemos, a continuación, el análisis de algunos episodios seleccionados.

Episodio 1 ([1] al [12]): El signo igual y el resultado.

En este episodio el estudiante esboza una primera idea acerca de que lo que aparece en el miembro de la derecha debería ser el “resultado” del cálculo que se presenta en el primer

miembro. Frente a una breve pregunta del docente acerca de a qué resultado se refiere, desarrolla una estrategia de ensayo y error en la que se evidencia que no tiene en cuenta que la variable tiene que tomar el mismo valor cada vez que aparece en la ecuación.

La profesora construye, en este momento, dos hipótesis. La primera, que Adrián tiene una concepción aritmética del signo igual, donde es el anuncio del resultado de un cálculo, por lo cual luego de ese signo debería haber un número pues “los resultados se conocen, no pueden ser variables”. La segunda, que fue explicitada por el estudiante, es que, si bien comprende que x representa una variable, considera que puede tomar diferentes valores en cada miembro. También necesita decidir cómo avanzar en función de sus conjeturas: ¿le explica cómo resolver la ecuación en un marco no funcional?, ¿sigue interactuando con él para construir nuevos conocimientos o le da cierta información y otra la construyen? Estas preguntas son ejemplos de las tensiones a la que se enfrenta un docente al momento de definir qué tipo de ayuda ofrecer al alumno. Tanto la elaboración de conjeturas didácticas como la toma de decisión posterior constituyen un aprendizaje para la profesora. Aprende acerca de las concepciones erróneas o incompletas de su estudiante sobre el contenido objeto del trabajo y también acerca de las intervenciones que propone. Debe interpretar en las interacciones con su estudiante el efecto de las ayudas que ha podido desplegar para decidir cómo seguir interviniendo. No se trata de un repertorio de intervenciones posibles, sino de un juego de interacciones en el que ambos jugadores tienen incertidumbres. Los conocimientos del estudiante evolucionan también a través de las interacciones con la profesora, ambos participando de un acto epistémico conjunto. No se trata tampoco de que el estudiante encuentre la respuesta correcta escondida en el discurso del profesor sino de una compleja construcción en el que ambos deben “ganar”. Y ganar, para el profesor, es que el estudiante gane, es decir que transforme sus conocimientos.

Luego de este primer episodio, la profesora decide indagar más acerca de las concepciones que Adrián desarrolló con el objetivo de explicitarlas y ponerlas en cuestión, ya sea para confirmarlas o refutarlas. Esto resulta posible porque la docente conoce al estudiante y sabe cuánto puede profundizar. Frente a otro alumno, posiblemente cambiaría las preguntas o la modalidad de ayuda.

Episodio 2 ([13] al [32]): El problema de las ecuaciones sin números.

En el enunciado [13], la docente formula la pregunta “¿Qué es lo que te marea de esta

ecuación?”, invitando a Adrián a poner en palabras qué no entiende. Surge entonces una primera descripción de su dificultad: [16]: “¡No me das números!”. En el intercambio que se da entre las intervenciones [16] a [32], la docente profundiza en cuáles son los números que Adrián necesita para poder resolver la ecuación. Le pide un ejemplo de una ecuación que contenga números y que sí pueda resolver, y da $2x^3=x$, que requiere de estrategias análogas a la original. El reconocimiento de que no puede resolverla da pie para seguir pensando en cuáles son los números que necesita y por qué le permitirían hallar su solución.

El episodio culmina con Adrián reconociendo que no puede resolverla, por lo que considera que le falta otro número, descartando que el número que requiere sea un factor de x^3 .

Como resultado del intercambio donde el estudiante pone el foco en si puede o no resolver la ecuación, la profesora selecciona de su carpeta una ecuación simple que había podido resolver para que la compare con la que no sabía cómo resolver. Esta intervención genera un nuevo intercambio en donde el objetivo es comparar las características de una ecuación que puede resolver a partir de sus conocimientos aritméticos y otra más compleja.

En este episodio podemos identificar una intervención dirigida a ayudar al estudiante a explicitar su dificultad. Se trata de una pregunta que pretende que Adrián tome conciencia de su concepción matemática que podría estar funcionando como un obstáculo para ampliar su conocimiento a un nuevo tipo de ecuaciones. Esta ayuda genera un proceso metacognitivo entre ambos actores involucrados y permite que el alumno tome conciencia de que no le sirve como dato cualquier número.

Otra intervención de ayuda sucede cuando la profesora solicita el ejemplo de una ecuación que sí pueda resolver. Sin embargo, la respuesta del estudiante de una ecuación que contiene un número pone en tensión el interjuego didáctico (y requerirá de otro intercambio que analizaremos en el episodio siguiente). La docente esperaba que modificara la ecuación de modo que quede igualada a un número; pero su anticipación contrasta con la jugada de Adrián y se ve obligada a analizar matemáticamente la respuesta y a seguir buscando otra estrategia que permita a ambos ganar. El estudiante en el juego interactivo conjunto le enseña a la docente que para que él avance en su conocimiento precisará comparar esa ecuación original con otra que contenga un número en el segundo miembro.

Episodio 3 ([33] al [76]): Resolver por lógica o con la imaginación.

En esta parte del intercambio podemos identificar que la propuesta de la profesora de comparar las ecuaciones $x + 2 = 5$ y $x^3 = x$ le permitió a Adrián comprender que en la ecuación $x + 2 = 5$ conoce el resultado de la suma y que el término faltante lo puede hallar pensando en “cuánto le falta a 2 para llegar a 5”. Este razonamiento no puede reutilizarlo para resolver $x^3 = x$ porque no tiene la misma estructura: ni es una suma, ni se conoce el resultado de un cálculo.

El estudiante logró reconocer que la ecuación $x^3 = x$ requiere de otro tipo de estrategia de resolución, que llamó “con la imaginación”, mientras que a la que usó para resolver $x + 2 = 5$ la llamó “por lógica”. Esta distinción implicó un avance en la comprensión de Adrián, porque la búsqueda de una estrategia vinculada a un cálculo le impedía desarrollar otras. En este caso, debido a sus conocimientos disponibles necesitaba resolver la ecuación a partir de ensayar con valores.

Los razonamientos del estudiante le permitieron a la profesora saber que su propuesta de comparación de las ecuaciones fue útil para hacer avanzar los conocimientos de Adrián. El despliegue de nuevas ayudas permitió una transformación del medio didáctico que provocó una necesaria reorganización de sus ideas. Por ello, desde la Teoría de la Acción Conjunta en Didáctica podemos conceptualizar este episodio como una acción cooperativa conjunta en la que hay cierta co-construcción matemática.

La docente también decidió recuperar la estrategia funcional para ponerla en diálogo con el ensayo de valores. De esta manera esta ayuda buscaba que el estudiante pudiera disponer de maneras alternativas de resolución. La profesora brinda una interpretación de la ecuación similar a la propuesta por Adrián para $x + 2 = 5$. Al plantear como una ayuda directa que se busca un número que elevado al cubo dé lo mismo que el número, le brinda una interpretación de la ecuación que ofrece al estudiante una pista para interpretar su propia búsqueda haciendo la exploración más controlada. De alguna manera también la ayuda directa permite seguir avanzando en el juego. La decisión del docente de ofrecer esa interpretación no reduce el desafío al que se enfrenta Adrián, por el contrario, posibilita que continúe con su trabajo matemático: verifica que los valores que obtuvo a partir de analizar el gráfico de las funciones cumplen efectivamente con esa relación.

El conocimiento se ha transformado una vez más. La docente recibe una respuesta acerca de su propia pregunta sobre la eficacia de sus ayudas brindadas. La incertidumbre se ha reducido para ambos y la acción didáctica conjunta ha permitido la ampliación y

transformación de ambos jugadores y del objeto matemático involucrado.

Conclusiones

Hasta el momento del intercambio con la profesora, Adrián disponía de dos maneras de resolver ecuaciones: una apoyada en un marco aritmético/algebraico y otra, en el funcional. La primera estrategia tenía para el estudiante un dominio acotado y vinculada con una suma con un sumando variable y el resultado dado. Aparentemente no había extendido la forma de resolución a otras operaciones. Aunque podía aplicar la estrategia funcional sin dificultades, no había puentes tendidos entre ambos procedimientos, ni había construido criterios acerca de cuándo era conveniente recurrir a cada uno. Esta descripción sobre los conocimientos viejos y nuevos del alumno ha sido una reconstrucción de la docente, recién posible a posteriori del juego didáctico.

Hemos intentado en este escrito recurrir a algunos conceptos de la TADC como herramientas para iluminar, analizar y conceptualizar las ayudas dirigidas a alumnos en dificultad en matemática, en particular a ciertos elementos de la Teoría del Juego Didáctico: devolución, *motu proprio* y la dialéctica reticencia-expresión. Asimismo, en algunos momentos hemos intentado cierto diálogo con conceptos de la Teoría de Situaciones Didácticas, en particular la incertidumbre del docente y del estudiante durante la devolución y algunos efectos del contrato didáctico. Una cuestión central ha sido la consideración conjunta de las acciones del docente, del estudiante y la transformación de los conocimientos de ambos.

Ahora bien, como muestran ambos modelos teóricos, no es posible analizar estas interacciones sin considerar el contenido matemático involucrado y de qué manera se ponen en acto las concepciones matemáticas de uno y otro actor acerca de él y de qué manera se transforma el medio a partir del trabajo cooperativo entre ambos.

Una pregunta que nos planteamos es en qué medida es posible conceptualizar ideas más generales sobre los tipos de ayuda y en qué medida son totalmente particulares. Es decir, ¿cuáles de las intervenciones del docente cuyo objetivo es ayudar a uno o más estudiantes en dificultad - aunque se trate de una dificultad transitoria como en el caso de Adrián - están más ligadas al contenido y cuáles son más independientes de él?

Un aspecto que parece ser transversal acerca de las ayudas personalizadas es el trabajo matemático - didáctico por parte del docente para conjeturar las posibles tensiones cognitivas

que enfrenta el estudiante y para interpretar sus relaciones con el medio didáctico. Asimismo, planear las ayudas requerirá interpretar cuáles son los conocimientos disponibles de los estudiantes que servirán de apoyo para su reorganización y entrada en la acción conjunta. A la vez el docente precisa reflexionar - muchas veces in situ - sobre los efectos de sus ayudas dada la incertidumbre respecto de su posible eficacia. El profesor también debe, como el alumno, volver a jugar una y otra vez y estar dispuesto a reorganizar las propias estrategias ganadoras.

Estos desafíos nos llevan a buscar caminos, como dice Adrián, “con la imaginación” y “con la lógica”.

Agradecimientos

Las autoras agradecen la lectura atenta y las sugerencias de revisión de este texto por parte de Grace Morales Ibarra recibidas a partir de la lectura entre pares propuesta por el 2ème Congrès TACD 2021.

Referencias bibliográficas

- Assude, T., Koudogbo, J., Millon-Fauré, K., Tambone, J., Theis, L. & Morin, M-P. (2015). Mise à l'épreuve d'un dispositif d'aide aux difficultés d'un système didactique. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, DOI: 10.1080/14926156.2015.1119333. Consultado 01-2021.
- Block, D., Ramírez, M., Reséndiz, L. (2015). Las ayudas personalizadas como recurso de enseñanza de las matemáticas en un aula multigrado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 20 Núm. 656. PP. 711-735.
- Broitman, C. y Sancha, I. (2021). Diálogos ineludibles entre Didáctica de la Matemática y Educación Inclusiva. En Cobeñas, P., Grimaldi, V., Broitman, C., Sancha, I. y Escobar, M. (Coordinadoras) (2021). *La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad*. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/115580> 04-21
- Brousseau, G. (1986) [1993]. *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques* (pp.33-116). *Recherches en Didactique des mathématiques*, 7(2). Traducción de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Brousseau, G. (1999). “El caso de Gaël: el estudio de un niño con dificultades en matemáticas”. *The Journal of Mathematical Behaviour*, 18(1). Traducción de Dilma Fregona. Universidad Nacional de Córdoba, 2015.
- Bucheton, D. (2016, 5 février). 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
- Butlen, D., Charles-Pézar, M. (2007). Conceptualisation en mathématiques et élèves en difficulté. *Le calcul mental, entre sens et technique*. Grand N, N° 79. P. 7 - 32.

- Charlot, B. (2009). A relação com o saber nos meios populares. Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Collectif Didactique pour Enseigner. (2020). Enseigner, ça s'apprend. Éditions Retz.
- Félix, C., Saujat, F., Combes, C. (2010). Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide : une nouvelle organisation du travail enseignant. Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève.
- Lajoie, C., Mangiante-Orsola, C., Masselot, P. et al. (2019). Former à aider un élève en mathématiques : une étude des potentialités d'un scénario de formation basé sur un jeu de rôles. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 19, 168–188. <https://doi.org/10.1007/s42330-018-0021-4>
- Ligozat, F. (2015). L'analyse didactique des pratiques de classe : outils et démarches d'identification des logiques d'action enseignantes en mathématiques. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (18), 17-37.
- Mary, C. (2003). Interventions orthopédagogiques sous l'angle du contrat didactique. *Éducation et Francophonie*, 31(2). (www.acef.ca/revue).
- Novembre, A. (2011). Los alumnos y sus diferentes posibilidades de aprender Matemática. Los docentes y su responsabilidad. En Díaz, Adriana L. et al (coordinadora). *Enseñar Matemáticas en la Escuela Media*. Buenos Aires, Biblos. P. 21-54.
- Peltier-Barbier, M. (2006). Comment les professeurs enseignants les mathématiques à des élèves des milieux socialement défavorisés résolvent-ils la contradiction entre réussite immédiate et apprentissage ? Document de DIDIREM, Université de Paris 7, IUFM de l'Académie de Rouen.
- Perrin-Glorian, M.-J. (1993). Questions didactiques soulevées à partir de l'enseignement des mathématiques dans les classes « faibles ». *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 13(1.2), 5–118.
- Rayou, P. y Sensevy, G. (2004). Contrat didactique et contextes sociaux. La structure d'arrière-plans des apprentissages. *Revue française de pédagogie* (en línea), 188, julio-agosto-septiembre 2014. Puesta en línea el 20 de septiembre de 2017, consultada el 01/2021, URL: <http://journals.openedition.org/rfp/4534>; DOI: 10.4000/rfp.4534
- Sensevy, G. y Mercier, A. (eds.). (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.
- Sensevy, G. (2015). Apprendre : faire apprendre. *Revue française de pédagogie* 192 (juillet-août-septembre 2015) Face aux mutations des marchés de l'emploi, quelles politiques de formation?
[http://blog.espe-bretagne.fr/sensevy/Sensevy%20\(2015\)%20Apprendre,%20Faire%20apprendre.pdf](http://blog.espe-bretagne.fr/sensevy/Sensevy%20(2015)%20Apprendre,%20Faire%20apprendre.pdf)
- Sensevy, G. (2019) Joint Action Theory in Didactics (JATD). In: Lerman S. (eds) *Encyclopedia of Mathematics Education*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77487-9_100035-1
- Tiberghien, A., & Veillard, L. (2013). Le cas de ViSA dans l'instrumentation en sciences humaines et sociales. Dans *ViSA : Instrumentation de la recherche en éducation*. Paris : Maison des sciences de l'homme.
- Toullec-Théry, M. & Bocchi, P-C. (2019). Enseignement collectif vs individualisation des apprentissages. De quelles manières deux enseignants insèrent-ils des élèves en

difficulté dans le temps didactique de la classe ? In Verscheure, Ducrey Monnier y Pelissier (Dir.). Enseignement et formation : éclairages de la didactique comparée. Toulouse : Presses universitaires du Midi (PUM). 19-33.

Une ingénierie coopérative en tant que manière de vivre

Caroline PERRAUD

Laboratoire CREAD

Association gestionnaire du médico-social

Résumé :

Dans le cadre de la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD), Sensevy envisage des recherches collaboratives spécifiques : des ingénieries coopératives réunissant des professeurs et des chercheurs. Lors d'une recherche doctorale, nous avons mis en œuvre et étudié dans un établissement et service d'aide par le travail (ESAT), un dispositif inédit visant à devenir une ingénierie coopérative. Des professionnels de l'ESAT (agissant auprès d'adultes en situation de handicap, appelés travailleurs) et une chercheuse ont été engagés dans un travail d'enquête collectif. Alors que la recherche a pris fin, nous avons pu recueillir les témoignages de ces acteurs : qu'en retiennent-ils ?

Abstract :

Within the framework of the Joint Action Theory in Didactics (JATD), Sensevy envisages specific collaborative research: cooperative engineering involving teachers and researchers. During a doctoral research, we implemented and studied in an establishment and service of help by work (ESAT), a novel device aiming at becoming a cooperative engineering. Professionals from the ESAT (working with adults with disabilities, called workers) and a researcher were engaged in a collective investigation. Now that the research has been completed, we have been able to collect the testimonies of these actors: what do they retain from it ?

Mots clés : TACD, ingénierie coopérative, style de pensée, démocratie

Key-words : JATD, cooperative engineering, thought style, democracy.

En 1939, John Dewey exprime notamment l'idée que « la démocratie est une manière de vivre »¹.

Constatant un clivage entre la recherche et l'éducation, Gérard Sensevy reprend cette idée². Il propose la production d'institution du travail commun professeur-chercheur dont la visée est de dissoudre deux dualismes : le dualisme épistémologique (théorie/pratique) et le dualisme des moyens et des fins. Dès lors, dans le cadre de la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD), il envisage des recherches collaboratives spécifiques : des ingénieries coopératives réunissant des professeurs et des chercheurs.

La volonté de parents d'une association gestionnaire du médico-social et nos questions de l'apprentissage pour des adultes présentant un handicap mental initie une recherche doctorale. Dans ce cadre, nous avons mis en œuvre et étudié dans un établissement et service d'aide par le travail (ESAT), un dispositif visant à devenir une ingénierie coopérative. L'idée a été de créer une *communauté d'enquêteurs* (Rorty, 1995), réunissant les professionnels de l'ESAT et une chercheuse. Ils ont réfléchi à une manière d'articuler les savoirs fondamentaux aux pratiques quotidiennes d'adultes en situation de handicap, appelés *travailleurs*.

Alors que l'étude est terminée, nous avons eu l'opportunité de recueillir les témoignages de l'ensemble des acteurs, témoignages qui nous ont conduit à nous demander en quoi les principes de l'ingénierie coopérative viennent concrétiser la démocratie au sens de Dewey, en tant que manière de vivre. Nous avons alors fait l'hypothèse que les perceptions de ces acteurs quant à l'ingénierie coopérative constituaient des preuves culturelles-anthropologique (Sensevy et al., 2018) de l'émergence d'un style de pensée propre à celui qui a travaillé en une ingénierie coopérative.

Après avoir apporté des précisions sur notre cadre théorique (TACD), notre méthodologie qualitative et sur ce qu'est une ingénierie coopérative, nous présenterons rapidement le dispositif. Dès lors, à partir des propos des différents acteurs, nous montrerons comment leur discours est lié à un jeu de langage/forme de vie de la pratique d'un ingénieur (d'une ingénierie coopérative), pratique *incorporée* (Sennett) en tant que manière de vivre.

¹ Cette conférence a été donnée dans le cadre d'un congrès organisé en l'honneur de ses 80 ans. Son discours s'intitulait « La démocratie créatrice-la tâche qui nous attend ».

² Sensevy, G. (2011). Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique. Bruxelles, De Boeck.

Éléments théoriques

Une ingénierie coopérative est un concept issu du cadre théorique de la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD). La didactique « est une science de la croissance et du progrès, elle est une science de la croissance du savoir. Elle se doit donc d'imaginer et de mettre en œuvre les dispositifs qui permettent une telle croissance » (Sensevy, 2011). Une manière de répondre à cette visée est la constitution de collectifs engageant des praticiens et des chercheurs dans un travail d'enquête collectif. Progressivement, il émerge un collectif de pensée (Fleck, 1989). Un tel dispositif tend à s'affranchir de deux dualismes épistémologiques : celui de la *théorie et de la pratique* et celui des *moyens et des fins*.

Comme toute recherche collaborative, une ingénierie coopérative permet de capter l'implicite des pratiques, en créant un espace de rapprochement où les praticiens vont pouvoir parler de la pratique et ainsi donner des éléments aux chercheurs souhaitant comprendre. Elle s'attache donc à travailler *avec* et non *sur* les praticiens pour mieux comprendre les pratiques. Cependant, il s'agit d'une recherche collaborative spécifique. Ainsi, une ingénierie est centrée sur des savoirs et cherche à comprendre et transformer la pratique, dans une perspective d'égalité des intelligences des agents la composant. Elle n'est donc pas une entité qui existe d'emblée, c'est « un art de faire qui s'apprend, tout en étant l'instrument de sa propre institution. Une ingénierie coopérative ne se décrète donc pas, elle se vit » (Perraud, accepté). Nous nous inscrivons ici dans l'idée d'une démocratie comme manière de vivre (Dewey, 1939).

Une ingénierie coopérative se construit progressivement dans un long travail d'enquête collectif dont l'objet est de résoudre ensemble des problèmes. Pour résoudre un problème particulier, un collectif (praticiens/chercheurs) invente des solutions et donc transforme de fait une pratique existante. Mais dans un même temps, en réfléchissant à cette solution, le collectif est amené à comprendre ladite pratique. Il s'opère donc un *mouvement deweyen* (Sensevy et al., 2013) consistant à comprendre pour transformer pour comprendre pour transformer, etc.

Nous retenons ici quatre principes³ guidant l'action collective au fondement d'une ingénierie coopérative. Tout d'abord, « rien n'est déterminé *a priori* », c'est le collectif qui produit une « détermination commune de fins communes » (Sensevy, 2011). Une ingénierie coopérative s'appuie sur un *principe de symétrie*, principe essentiel pour qui veut travailler ensemble. En

³ Nous faisons le choix de considérer que la liste de ces principes n'est pas exhaustive, puisque la recherche sur les ingénieries coopératives continue (et va continuer) de mettre au jour d'autres principes. De plus, il est attaché aux ingénieries coopératives cette idée de dilution de dualismes tels que théorie/pratique, moyen/fins.etc.

effet, il faut être dans un espace où chacun peut s'exprimer sans peur de jugement et où chacun prend en compte ce que disent les autres. Ce principe repose sur la reconnaissance de chacune et chacun et sur la confiance. Il est étroitement lié à un troisième principe celui de *l'assomption différence*. Les différences vont bénéficier à l'entreprise collective. Ce faisant, « coopérer en donnant aux différences et aux différends une chance de se manifester parce que l'on a la conviction que l'expression de la différence et du désaccord est non seulement un droit d'autrui, mais aussi un moyen d'enrichir sa propre expérience de vie, fait partie intégrante de l'aspect personnel du mode de vie démocratique » (Dewey, 1939). Il ressort ici l'importance des *controverses d'ingénierie* (Perraud, accepté), à voir « comme des entreprises de coopération » (Dewey, 1939).

Enfin, il existe un *principe de la posture d'ingénieur*, rôle donnant à chacun la possibilité de concevoir, de créer, d'imaginer des solutions inédites, de les essayer et de les remettre en question. Cette posture demande à chacun de prendre une certaine distance avec sa pratique habituelle.

Contexte et méthodologie

Pendant quatre années, nous avons mis en œuvre et étudié dans un établissement et service d'aide par le travail (ESAT)⁴, un dispositif visant à devenir une ingénierie coopérative. Au départ, il s'agissait de s'emparer de la question des savoirs fondamentaux pour des adultes présentant un handicap mental. Il réunissait une chercheuse, des professionnels et des travailleurs. Il s'est appuyé sur deux actions complémentaires : 1) une activité dans les ateliers de l'ESAT dans laquelle des situations d'enseignement-apprentissage, co-construites par les moniteurs et la chercheuse, ont été mises en œuvre auprès d'un ou deux travailleurs ; 2) douze réunions de l'ingénierie coopérative, au cours desquelles l'ensemble des professionnels et la chercheuse ont enquêté, en cherchant à comprendre comment permettre aux travailleurs de mieux agir dans l'atelier. Plus précisément, dans notre étude, nous avons cherché à vérifier une hypothèse de travail didactique : travailler ensemble dans un ESAT favorise la contextualisation-decontextualisation des savoirs en tant que puissance d'agir. Nous avons montré, l'institution progressive de l'ingénierie coopérative avec l'émergence d'un collectif de pensée. En parallèle, dans le mouvement deweyen, nous avons constaté des

⁴ Dans l'ESAT de cette étude, les professionnels suivants ont participé au dispositif : cinq moniteurs de l'atelier espaces verts (activité d'horticulture), deux moniteurs de l'atelier restauration (self-service), deux moniteurs de l'atelier serre (production maraîchère et vente), un moniteur principal des espaces verts, un chargé qualité sécurité et environnement (QSE), une aide médico-psychologique et une coordinatrice de l'accompagnement socio-professionnel

transformations dans les manières d’agir des différents acteurs, mais également l’assomption des travailleurs du de l’enquête.

Deux ans après cette étude, nous avons été amenées à recueillir les témoignages de ces acteurs. Pour ce faire, nous avons procédé de deux manières différentes, en fonction de leurs souhaits. Certains ont accepté d’être filmés (les travailleurs et une professionnelle). D’autres ont préféré répondre par écrit à trois questions : comment avez-vous vécu le projet ?; qu’est-ce que ce projet vous a apporté ?; qu’est-ce que, pour vous, une ingénierie coopérative ?

Notre travail d’analyse de ces données se place dans le *paradigme indiciaire* (Ginzburg, 1987). En effet, dans chacun de ces témoignages, nous avons cherché, tel un enquêteur ou un chasseur, des similitudes dans les propos des uns, des unes et des autres. Dès lors, nous avons repéré l’usage répété de certains mots laissant transparaître ce que nous pourrions qualifier de *jeu de langage/forme de vie de la pratique de l’ingénierie coopérative*.

Pour affiner cette intuition, nous avons produit une analyse en deux temps. Nous commençons par formuler les propos des acteurs dans un langage commun, en nous appuyant notamment sur les définitions d’usage des termes récurrents. Puis, nous produisons une seconde formulation, plus dense, en mettant au jour des caractéristiques communes aux *notions modèles*⁵ de la TACD. Ces deux temps permettent d’opérer, à l’instar de l’ensemble des analyses produites dans cet ouvrage, un *mouvement ascendant de l’abstrait au concret* (Ilyenkov, 1982 ; Davydov, 1990 ; Engeström 2012). La particularité de cette analyse est que la reconnaissance dans les propos des acteurs des *quelques principes* constitutifs d’une ingénierie coopérative, nous a amené à les considérer comme des notions-modèles.

Analyses

Une expérience riche des différences

Les acteurs de l’étude ont fait part, en appui sur leur expérience, de ce qu’ils entendaient par « ingénierie coopérative ». Dans leurs propos, nous avons repéré cinq occurrences de l’adjectif « riche ». Pour Oscar (moniteur de l’atelier espaces verts), l’ingénierie coopérative est un ensemble de réunions dans lesquelles il y a eu « des moments *d’échanges riches* ». Cathy (monitrice de la restauration) a trouvé qu’ « échanger comme nous l’avons fait a été

⁵ « Une notion-modèle est une notion qui active un modèle. [...] Un modèle peut être conçu comme un voir-comme (Wittgenstein, 2004). Face à une réalité donnée, on considère seulement certains aspects de cette réalité. On met en relation ces différents aspects, pour comprendre et pour agir. On voit alors cette réalité comme un système fondé sur ces relations. Un autre voir-comme permettra de voir la réalité d’une autre manière. Pour exprimer cette différence, Wittgenstein utilisait l’exemple célèbre du canard-lapin. » (CDpE, 2019).

intéressant et très *riche* ». Sa collègue Fanny a formulé des propos similaires en expliquant que « c'était un moment *riche* en *partage d'expérience* », propos repris par Marion, coordinatrice de l'accompagnement socio-professionnelle (CASP) qui a elle-aussi « apprécié ces *échanges riches* des *expériences* des uns et des autres ». On le voit, l'idée d'enrichissement semble associée au dispositif d'autant plus qu'il y a eu un espace de *partage d'expériences*.

Parmi les définitions du nom commun « expérience », nous retenons le « fait d'acquérir, volontairement ou non, ou de développer la connaissance des êtres et des choses par leur pratique et par une confrontation plus ou moins longue de soi avec le monde⁶ ». Ainsi, il apparaît comme attaché à l'ingénierie coopérative, l'idée de transformation, d'échange, de nourrissages mutuels des connaissances pratiques des uns et des autres, parce que justement pour reprendre les propos de Fanny « le fait d'avoir différents corps de métier était *riche* ». Nous retrouvons l'expérience au sens de Dewey, en tant que « libre interaction des individus avec les conditions environnantes, en particulier avec l'environnement humain, qui aiguise et comble le besoin et le désir en augmentant la connaissance des choses telles qu'elles sont » (Dewey, 1939). Il s'agit également de ce que nous avons appelé au sein de la TACD, le savoir du *connaisseur pratique*⁷.

C'est dans ce sens que pour Oscar il y a pu avoir parfois des débats passionnés « de par nos *expériences* et nos *approches différentes* de l'accompagnement dans chacune de nos activités ». Aussi, au-delà de partager ses expériences, il s'est agi de partager ses différences, pour pouvoir trouver des solutions à des problèmes, à « des difficultés rencontrées en atelier. Ce partage de savoirs professionnels nous a amenés à mettre en commun nos idées et nos pratiques professionnelles » (Cathy). C'est cette mise en commun qui amène Jean-Philippe (moniteur principal) et Marion (CASP) à considérer l'ingénierie coopérative comme un « *travail pluridisciplinaire* » (Jean-Philippe et Marion). L'usage de l'adjectif « pluridisciplinaire » par ces deux professionnels signifie peut-être ici la possibilité d'un partage de plusieurs domaines de connaissance pratiques. S'il est question de différence, pour Fanny, une ingénierie coopérative « c'est vraiment un groupement de professionnels d'univers *différents* qui se retrouvent pour échanger sur une même cause » (Fanny, monitrice

⁶ Selon une des définitions de « expérience » du dictionnaire (TLFi).

⁷ En TACD, un *connaisseur pratique* est « celui qui a longuement travaillé une pratique de la culture, et qui est donc capable de l'accomplir avec art, qu'il soit jardinier, musicien, mathématicien, ébéniste, danseur, plombier, etc. Le *connaisseur pratique* se rend ainsi de plus en plus savant de cette pratique » (CDpE, 2019).

de la restauration). Aussi, il y a bien ici l'idée d'une cause commune, d'une détermination commune de fins communes, consistant en particulier à « la *fabrication d'outils au bénéfice de nos travailleurs* » (Oscar). Nous entrevoyons ici les principes de symétrie et d'assomption des différences attachés aux ingénieries coopératives.

Pour résumer, ces analyses lexicales et sémantiques nous permettent de comprendre que pour ces acteurs, une ingénierie coopérative est un travail pluridisciplinaire dans lequel il s'agit de répondre à des problèmes (des difficultés repérées dans leurs pratiques). Des solutions prenant la forme d'*outils d'accessibilité*⁸, destinés aux travailleurs sont élaborées ensemble. Dans ce travail, chacun fait part de son *expérience*, ce qui fait que les échanges sont *riches*.

Un jeu de langage/forme de vie se dessine et nous amène à penser que ces acteurs sont devenus des connaisseurs pratiques de la pratique d'un travail en ingénierie coopérative. L'ingénierie coopérative est vue comme un *instrument* contribuant à réfléchir aux pratiques et à les enrichir. Les acteurs ont-ils perçu que l'ingénierie coopérative était aussi l'instrument de sa propre institution ? En d'autres termes, ont-ils compris qu'ils étaient d'une certaine manière, eux-mêmes, l'ingénierie coopérative ?

Un esprit

Lorsque nous avons demandé à Dounia, l'aide médico-psychologique (AMP) ce qu'était pour elle une ingénierie coopérative, voici la réponse qu'elle a produite :

« Moi je dirais, que c'est un *esprit* ! C'est un *esprit* l'ingénierie ! Un *esprit* de travailler ensemble, c'est un *esprit* de pouvoir se remettre en question ! Se remettre en question dans une pratique professionnelle quand, en effet, il y a des situations qui font que les travailleurs n'arrivent pas à aller plus loin ».

Pour Dounia, travailler à une ingénierie coopérative, c'est travailler dans une certaine disposition, un *esprit*. D'une certaine manière, une ingénierie coopérative est pour elle, un collectif de pensée avec un style de pensée qui lui est propre.

Parmi les multiples définitions du nom commun « esprit », nous retenons en particulier qu'il s'agit d'un « ensemble des dispositions psychiques dominantes qui déterminent et caractérisent les sentiments et les actions d'une personne ou d'un groupe social⁹ ». L'affect est ici intimement lié à la pratique et au psychisme. Nous retrouvons ce que Sensevy exprime

⁸ « Un outil d'accessibilité est un document mobilisant l'écrit ayant vocation à rendre accessible une pratique ou une situation. Dans ce livre, nous prendrons le temps de décrire quelques-uns de ces outils d'accessibilité » (Perraud, accepté).

⁹ Selon une des définitions de « esprit » du dictionnaire (TLFi), consultée le 18 novembre 2020 à <https://www.cnrtl.fr/definition/esprit>

lorsqu'il écrit que « l'esprit de l'institution, c'est l'esprit objectif, au sens hégélien du terme, ainsi que le montre Descombes¹⁰ » (2011).

Il semble qu'il y ait une *incorporation* d'une manière d'agir et d'être au monde (« travailler ensemble » et « pouvoir se remettre en question »). Notons que l'usage du verbe « pouvoir » (« pouvoir se remettre en question ») peut signifier qu'il y a dans la manière de travailler ensemble l'idée d'autorisation : dans cet espace, je peux me remettre en question, sans peur du jugement de l'autre. Il ressort ici le principe de symétrie.

Détermination commune de fins communes

Patrice, moniteur de la serre, fait part de son point de vue concernant l'ingénierie coopérative ainsi : « Comme chacun, je me suis demandé, au départ, où on allait aller avec ces rencontres et ce que cela allait apporter de concret. ». Il exprime qu'il a accepté de participer à un dispositif sans savoir, *a priori*, de quoi il serait question dans la pratique. C'est sans doute pour cela que pour lui, par la suite, « ce travail collectif a été très intéressant à partir du moment où chacun a eu le *déclic*, la vraie compréhension du sujet abordé et ce qu'on pouvait faire ». L'idée de *déclic* permet de décrire que dans la succession des temps de travail, notamment les réunions de l'ingénierie coopérative, il a compris *tout d'un coup* les possibilités offertes dans le travail d'enquête collectif.

Marion (CASP) relate qu'« au cours de ces réunions [réunissant les professionnels volontaires], nous avons pu faire *émerger* des pistes de travail mais également construire des outils d'accompagnement ». L'usage du verbe « émerger » nous invite à penser que pour la dynamique collective de travail s'est mise en place *progressivement*.

Que ce soit un déclic ou une émergence, Patrice a constaté qu'« après quelques rencontres il y avait une vraie *cohésion* et une vraie adhésion du groupe pour ce travail, c'est pour ça que cela a fonctionné ». Entend-il la cohésion comme « résultante de forces convergentes qui tendent à maintenir l'unité des parties d'un ensemble¹¹ » ? Ou bien, plus particulièrement, pour un groupe, voit-il la cohésion comme une « union, solidarité étroite, [c'est le] caractère quasi

¹⁰ Pour Vincent Descombes (1996), « l'esprit objectivé correspond au fait que nous vivons dans un monde que d'autres ont habité avant nous (ces autres nous sont d'abord étrangers). En revanche, l'esprit objectif est le contraire : ce n'est pas la trace des absents dans notre champ de perception, c'est la présence du social dans l'esprit de chacun ».

¹¹ Selon une des définitions de « cohésion » du dictionnaire (TLFi), consultée le 18 novembre 2020 à [<https://www.cnrtl.fr/definition/cohesion>]

indestructible du lien qui unit les membres d'un groupe¹² »? Il semble que le partage d'une fin commune cimente les relations des individus du collectif. Dounia va dans le même sens.

« On est là pour la même chose. L'esprit de *cohésion*, c'est de se dire on est là pour la même chose, c'est à dire de réfléchir ensemble à comment améliorer la pratique professionnelle des personnes accompagnées et non plus comment améliorer la reconnaissance de mes idées. »

Dounia reprend cette idée de *cohésion*. De plus, elle apporte des précisions sur les pistes de travail évoqués par Marion : améliorer les pratiques des travailleurs dans un esprit de cohésion où l'individu s'efface, s'efforçant de contribuer à l'entreprise collective. Pour le dire autrement, il ressort une forme de priorité donnée à l'esprit collectif sur « l'égo » des individus. Dans cet ordre d'idée, Fanny considère qu'une ingénierie coopérative est un « groupement de professionnels d'univers *différents* qui se retrouvent pour échanger sur une *même cause* ».

Une cause peut être un « principe qui inspire une action, ce en vue de quoi on fait quelque chose¹³ ». Fanny rejoint d'une certaine manière cette idée de cohésion, de convergence d'action. Quoi qu'il en soit, l'ensemble de ces témoignages conforte cette importance de *détermination commune de fins communes*, au fondement de l'institution de tout collectif de pensée.

Principe de symétrie, principe d'assomption des différences

Plus haut, nous avons rapporté qu'il était question d'échanges riches et de partages. Plus précisément, d'une part, au cours des réunions, les acteurs réfléchissaient ensemble à des solutions, en partageant leurs « savoirs professionnels [ce qui les] a amenés à mettre en commun [leurs] idées et [leurs] pratiques professionnelles » (Cathy, restauration). D'autre part, ce travail prenaient la forme de « réunions se déroulant dans la convivialité, la bonne humeur, des moments d'échanges riches, avec parfois des débats passionnés » (Oscar, espaces verts). Carine (serre) abonde dans ce sens, car ces temps « ont permis de sourire, de rire, d'échanger sans pression de résultats palpables ». L'ambiance conviviale apparaît comme propice à l'échange des idées. Elle permet d'être sécurisé pour oser d'exprimer. En retour, elle invite à prendre en compte l'expression des autres. On retrouve le *principe de symétrie*, principe essentiel à tout entreprise collective mais nécessitant d'avoir « une foi démocratique

¹² Selon une des définitions de « cohésion » du dictionnaire (TLFi), consultée le 18 novembre 2020 à [<https://www.cnrtl.fr/definition/cohésion>]

¹³ Selon une des définitions de « cause » du dictionnaire (TLFi). Consultée le 18 novembre 2020 à [<https://www.cnrtl.fr/definition/cause>]

en la paix » car « l'habitude de la coopération amicale [...] est en soi un ajout inestimable à la vie » (Dewey, 1939). C'est dans ce sens que Dounia exprime son avis à propos du fait de travailler ensemble.

« Ce n'est jamais facile ! Les gens sont différents. Leurs expériences sont différentes. Leur regard sur la situation est différent. Et donc du coup, ce que je trouve en point fort au niveau de l'ingénierie, ce n'est pas tant de trouver une solution parce qu'au final quand des gens restent enfermés ensemble pendant un certain temps, on finit par trouver une solution. C'est plutôt de travailler sur soi pour admettre que celui qui est en face de moi a une analyse différente ! [...] ».

Dounia considère que si travailler ensemble n'est jamais simple, lorsque des gens se réunissent pour produire quelque chose ensemble, ils finissent par aboutir à leurs fins. En revanche, elle considère que les différences permettent un travail sur soi conduisant à accepter la différence : « l'autre à un autre avis que le mien ». Son propos rejoint l'idée de la nécessaire prise en compte des assertions de l'autres (principe de symétrie) parce que justement l'autre est différent (principe d'assomption des différences). Dès lors, cette prise en compte des différences bénéficie non seulement à l'entreprise collective, mais elle force chacun à accepter qu'un autre pense autrement. Elle poursuit ainsi :

« [...] Et du coup, c'est là où ça commence à être intéressant parce qu'on sort un petit peu de ses vérités à soi et de soi ! On va un peu plus écouter l'autre, essayer de savoir pourquoi son analyse est ainsi. C'est en ça que ça a été intéressant. C'est que personnellement, moi ça m'a permis d'aller plus loin dans cette ouverture d'analyse professionnelle de celui qui est en face de moi. Et quand on va sur le terrain de l'autre, et bien, c'est là où on peut commencer à vraiment travailler, à considérer qu'on travaille en équipe ».

Dounia explique que cette prise en compte de l'autre lui a permis de s'ouvrir et donc de transformer son regard sur sa propre pratique professionnelle. Dans cette idée de transformation et de prise en compte de l'autre, Carine (serre) explique que « ce travail [lui] a permis de [se] pauser¹⁴, de poser des mots sur notre vocabulaire de travail, compréhensibles pour tous ». Dans la construction de supports destinés aux travailleurs, elle a compris qu'il existait un vocabulaire technique spécifique à chaque métier et donc peu accessible pour celui qui n'est pas connaisseur pratique de la pratique en question. Pour illustrer notre propos, lors d'une réunion de l'ingénierie coopérative, un des moniteurs des espaces verts a mis au jour une controverse d'ingénierie. Pour lui, le verbe « bêcher » ne rendait pas justice à la pratique de l'horticulteur, parce qu'ils pouvaient contraindre la pratique. Par exemple, il n'est pas adéquat de bêcher un massif de rosier. L'horticulteur va plutôt travailler le sol de ce végétal

¹⁴ Nous avons repris l'orthographe « pauser » proposée par le professionnel. Ce néologisme permet de bien comprendre l'idée de « pause » en tant que temps suspendu permettant de prendre du recul sur la pratique.

en sarclant ou en binant. Il a fallu négocier pour se choisir collectivement un terme plus approprié.

L'ingénierie coopérative a donc été un espace de débats sémantique et linguistique avec l'idée que pour travailler ensemble il faut partager un langage commun. C'est pourquoi, pour Cathy, une ingénierie coopérative « est une approche différente et constructive qui bouscule un peu nos pratiques » (Cathy), et par conséquent qui force à « sortir de ses vérités à soi », pour reprendre les propos de Dounia plus haut.

Dans ce travail de prise en compte de l'autre, les deux actrices décrivent une sorte d'effet rétroactif, un mouvement du comprendre/transformer, conséquence de la concrétisation des principes de symétrie et d'assomption des différences : pour une même situation, en essayant de comprendre l'analyse différente d'un autre que moi, je suis amené à mieux comprendre ma propre analyse et aller plus loin. Ce nouvel aspect des choses fait qu'un individu s'ouvre, se transforme en allant sur le terrain de l'autre. Il s'agit ici de l'expression concrète de la démocratie en tant que mode de vie.

Le principe de la posture d'ingénieur

Nous avons évoqué à plusieurs reprises l'institution progressive de l'ingénierie coopérative. C'est dans ce sens que Patrice (serre) considère que « le fait justement que ce projet soit sur une durée assez longue avec des rencontres régulières permet de prendre du recul sur les choses et aide à la réflexion ». Ce rapport au temps de l'enquête tout en permettant cette prise de recul par rapport aux pratiques habituelles, confère aux acteurs la *posture d'ingénieur*. Cette posture d'ingénieur nous la retrouvons dans les propos de Dounia (AMP).

« Ingénierie ! C'est un mot qui a été peut-être au départ une sorte d'interrogation. Ingénierie, qu'est-ce que ça vient faire là-dedans ? Assez vite tu nous as aidé à réaliser que c'était une méthode de travail, de collaboration en fait et qui dit collaboration, dit que chacun peut apporter une petite pierre à l'édifice et créer ensemble en fait ! Ensemble ! [...]»

Pour Dounia, au départ le terme d'ingénierie lui est apparu comme « une sorte d'interrogation », comme étranger à ce pour quoi le collectif était constitué (permettre aux travailleurs de mieux agir dans leur environnement). Puis, au fur et à mesure de la mise en œuvre du dispositif, elle a assimilé que chacun avait quelque chose à apporter pour participer à la création d'une œuvre commune. Dounia poursuit.

« [...] ça a été pour moi, la dynamique de ce groupe de faire ensemble. Il y a ceux qui savent et ceux qui ne savaient pas. *Toi* qui arrivais avec ton projet et les professionnels pour euh... Non ça a été, *tu* as fait partie du groupe comme nous tous et à la limite on formait qu'une seule même entité en fait ! et ça c'était chouette ! »

Dans ce travail de création collective, de travail d'enquête collectif, Dounia a perçu la dynamique du travail d'enquête collectif dont le moteur est constitué par les actions conjointes entre des connaisseurs pratiques (ceux qui savent beaucoup) et les non connaisseurs pratiques (ceux qui ne savent que peu) selon le problème en question. De plus, elle exprime que dans ce travail, la chercheuse (usage de la deuxième personne du singulier) n'a pas été isolée dans une « tour d'ivoire ». Elle agit comme les autres. Cette posture symétrique assurait de ne pas séparer la théorie de la pratique (la chercheuse qui théorise et les professionnels qui appliquent).

Conclusion

Les principes de l'ingénierie coopérative transparaissent dans les discours de ses acteurs. Ces preuves culturelles anthropologiques nous permettent d'explicitier et de garantir certains aspects du style de pensée propre à celui qui a travaillé en une ingénierie coopérative. Ainsi, à l'instar de ces professionnels, tout agent d'une ingénierie coopérative devient progressivement un connaisseur pratique de cette ingénierie. En reprenant l'analogie de Sennett entre l'acquisition d'un savoir-faire technique d'un artisan et celle d'un savoir-faire qui s'applique au social (2014), nous assertons que le collectif a incorporé un certain savoir-faire, celui du travail en une ingénierie coopérative.

Ainsi, un connaisseur pratique d'une ingénierie coopérative ne produit plus un discours *sur*, il produit un discours *dans*. L'ingénierie coopérative est devenue une manière de vivre.

Références bibliographiques

- Billeter, J. F (2012). Un paradigme. Paris : Alia.
- Dewey, J. (1939). La démocratie créatrice - La tâche qui nous attend. Retrieved from <http://agora.qc.ca/textes/dewey.html>
- Rancière, J. (1987). Le maître ignorant. Paris : Fayard.
- Perraud, C. (accepté). Coopération, handicap et intelligence. Une enquête collective (professionnels, travailleurs, chercheurs) dans un ESAT pour une amélioration des pratiques. Rennes : PUR.
- Sennett, R. (2014). Ensemble, Pour une éthique de la coopération. Paris : Albin Michel.
- Sensevy, G. (2011). Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique. Bruxelles : De Boeck.
- Supiot, A. (2015). La gouvernance par les nombres : cours au Collège de France, 2012-2014. Paris : Fayard.

Enseignement des mathématiques “à distance” en première année d’Université. Une étude de la dialectique contrat-milieu

Maria POLO – Dipartimento di Matematica e Informatica et CRSEM
Cristina CARRISI - Dipartimento di Matematica e Informatica
Università degli Studi di Cagliari

Résumé : Suivant la visée de cette deuxième édition du congrès international de la TACD, la communication veut contribuer à « l’exploration de nouveaux territoires » par la prise en considération de l’enseignement au niveau du supérieur, dans le contexte spécifique de l’enseignement des mathématiques à distance. Rendre efficace cet enseignement est liée, entre autre, à la possibilité de nature technique, d’écriture en synchrone pour l’enseignant et pour les étudiants. La médiatisation est devenue un processus indispensable dans le changement de contexte imposé par la clôture forcée des activités en présence.

Pour interagir avec les étudiants et rendre interactif le cours à distance, nous avons fait appel aux outils des plateformes mise à la disposition par l’Université. Dans la première période la nécessité de travail exclusivement distance ne nous a pas permis une programmation pour articuler la distance et la présence, qui reste une question à approfondir. Rendre efficace l’apprentissage, dans la spécificité des mathématiques, est liée surtout à la possibilité, notamment de nature technique, d’écriture en synchrone pour l’enseignant et pour les étudiants. L’expérience du Cours à distance poursuit cette année avec une modification du contexte que serait intéressant d’analyser : moitié des étudiants en présence et l’autre à distance, des ressources plus performantes dans les salles des cours. Ici nous avons décrit le contexte et quelques résultats provisoires car notre étude n’est pas achevée.

Mots clés : **Mathématiques, enseignement universitaire, dialectique contrat-milieu, e-learning**

Key-words: **Mathematics, university education, contract-environment dialectic, e-learning**

Introduction

Suivant la visée de cette deuxième édition du congrès international de la TACD, la communication veut contribuer à « l’exploration de nouveaux territoires » par la prise en considération de l’enseignement au niveau du supérieur, dans le contexte spécifique de

l'enseignement des mathématiques à distance.

Bien que le thème de la formation à distance pour toute discipline et pour l'École ait longtemps été débattu dans la littérature et analysé d'un point de vue technologique, pédagogique (Sharma et al, 2020), social (Postmes et al, 2001) ainsi qu'au regard des bonnes pratiques didactique (Nelson et al, 2005; Salmon, 2011), il s'est imposé massivement comme un défi redevenu de très forte actualité dans cette année de pandémie. Comme le souligne le rapport UNESCO : *La pandémie a obligé la communauté universitaire dans le monde entier à explorer de nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage, notamment au travers de l'enseignement à distance et en ligne. Cela s'est avéré difficile à la fois pour les étudiants et les enseignants, qui doivent non seulement faire face aux difficultés émotionnelles, physiques et économiques posées par la pandémie mais aussi faire de leur mieux pour freiner la propagation du virus. L'avenir est incertain pour tous, et tout particulièrement pour les millions d'étudiants qui doivent obtenir leur diplôme cette année et qui seront confrontés à un monde économiquement paralysé par la pandémie de coronavirus. (...) Les défis actuels présentent des aspects positifs. (...) Un article récent du Times Higher Education (...) envisage un scénario futur dans lequel on assisterait à une hausse des inscriptions du fait de l'émergence d'opportunités dans l'après-crise. Il est important de noter, cependant, que nous traversons une crise économique sans précédent eu égard à sa nature et à l'existence de technologies facilitant l'accès à de nouvelles formes d'enseignement pour un coût relativement moindre. La situation actuelle pourrait donner lieu à divers scénarios, et ce, pour trois raisons : (1) étant donnée la menace pesant sur la santé publique, de nombreux secteurs ou industries classiques pourraient connaître des transformations majeures des habitudes de consommation, concernant notamment la nature et le volume de la demande ; (2) après avoir découvert d'autres modèles éducatifs à moindre coût, les étudiants pourraient se montrer réticents quant à un retour vers un enseignement traditionnel ; (3) les changements intervenus dans le domaine professionnel pourraient encourager les travailleurs à tirer profit de leur polyvalence pour se reconvertir — des cadres de l'aviation ou de l'hôtellerie, par exemple, seraient à même de postuler dans des secteurs faisant appel à des connaissances, des compétences et des personnalités similaires. Partant de cela, il est possible d'envisager la transformation des études supérieures tant sur le plan des programmes que des modèles d'enseignement. [Extrait de UNAI, 2020, COVID-19 et enseignement supérieur]*

La situation et les scénarios décrits restent invariés une année après le début de la pandémie et il est donc encore trop tôt pour évaluer quelles opportunités post-crise esquissées par le Times Higher Education pourront être saisies dans différents contextes mais, comme l'ont récemment souligné plusieurs auteurs dont Kawash, Horacek et Won (2021), *While the pandemic will not last for ever, and we surely hope it will be over sooner than later, it may as well have lasting effects on teaching and learning and the society as a whole. [...]The pandemic also gave us an opportunity to think of teaching and learning in a context that some of us we would not have considered in normal times. It is conceivable that some traditional institutions may realize the financial benefits of remote teaching, and they may adopt it in full or in part post-pandemic. Some of the lessons we learned benefit others during the pandemic, but also they can be beneficial in the post-COVID-19 times.*

Si l'on veut profiter de cette récente et cruciale expérience il se pose une nécessité urgente de réflexion et de changement sur l'enseignement universitaire et des mathématiques en particulier.

L'objectif principal de ce travail est la description et le témoignage sur l'enseignement à distance mené par les auteurs, pendant l'année 2020, en cours de mathématiques à l'Université de Cagliari. En Mars, en raison des restrictions et de la fermeture de toutes les activités imposées par la pandémie, l'enseignement a subi un bouleversement inattendu à cause de l'organisation de cours fournis exclusivement à distance.

Notre expérience montre que cela s'est révélé difficile à la fois pour les étudiants et les enseignants. Sans prétention d'exhaustivité dans l'analyse des difficultés, prises en compte de notre vécu d'enseignants, nous avons focalisé le travail sur quelques questions de nature technologique et de la communication par internet. En particulier, nous nous intéressons à analyser si et comment le changement soudain de contexte a provoqué de perturbations du contrat d'enseignement et quelles répercussions, positives ou négatives, cela a engendrées.

Enseigner à distance les mathématiques au niveau universitaire

Le débat sur les contenus et les contextes de l'enseignement à distance sont au cœur des préoccupations et de recherche désormais depuis plusieurs années, au niveau de l'Ecole aussi bien que de l'Université. En particulier pour l'enseignement des Mathématiques, dès le début de la diffusion des plateformes didactiques, s'est imposé la question des langages et des outils d'écriture du formalisme ; ce problème est actuellement en partie résolu étant donnée la simplification des

modalités et le développement des medias pour la communication (photo, transmission et dépositaire de file, partage et construction en modalité collaborative d'exercices ou de taches plus complexes. Un exemple pour toute est la plateforme Moodle, spécifiquement conçue pour les nécessités didactiques avec des fonctions a priori finalisées à favoriser l'interaction des participants l'utilisation de forum, chat, et différentes modalités de gestion de textes, leçons ou tâches assignées mais automatiquement géré par le système. Mais la crise et les changements dus à la pandémie ont imposé une nécessité immédiate de transformation des cours. La question du pourquoi faire ou ne pas faire de cours à distance est devenue prive de sens. Et par conséquence une accélération de la mise en place de l'enseignement à distance, en ligne et diffusé par le web. Comme le soulignent Basque J., Baillargeon M. (2013) : *L'enseignement à distance existait bien avant Internet... Mais la formation à distance tire de plus en plus profit du potentiel offert par la technologie des réseaux au point où, pour plusieurs, les deux notions se confondent. De fait, les modèles de cours à distance évoluent aujourd'hui à vive allure. Ils peuvent être offerts entièrement à distance ou partiellement à distance (on les appelle alors des cours hybrides ou mixtes). Les cours offerts à distance en mode asynchrone permettent aux étudiants de réaliser les démarches d'apprentissage qui y sont proposées aux moments qui leur conviennent, que ce soit pour consulter les ressources d'apprentissage mises à leur disposition ou pour interagir avec le professeur ou les autres étudiants. Quant à la modalité synchrone, elle fait référence à des cours offerts à distance, mais à des moments déterminés en faisant appel à la vidéoconférence ou à la conférence Web. Les deux modalités peuvent aussi se conjuguer dans un même cours.*

Les mêmes auteurs proposent une classification de quatre principaux défis de l'enseignement/apprentissage à distance très intéressants à discuter, à la lumière de cette dernière année de Didactique à Distance (DAD), et de Didactique à Distance Intégrée (DDI), devenue « obligatoire ».

1. Le défi de l'autonomie de l'étudiant. *Suivre un cours partiellement ou entièrement à distance exige beaucoup d'autonomie de la part des étudiants. Il importe donc de bien cerner leurs profils d'apprenants sur le plan cognitif et sur le plan socioaffectif, afin d'anticiper leurs éventuelles difficultés et de mettre à leur disposition des ressources visant à les rendre plus autonomes et persévérants.*

2. Le défi d'une pédagogie explicite. *Pour que l'étudiant puisse cheminer par lui-même, le scénario pédagogique doit être explicite. Une attention toute particulière doit être*

portée à la formulation des cibles d'apprentissage ainsi qu'à la démarche d'apprentissage proposée, tout en laissant à l'étudiant la possibilité de faire des choix et de contextualiser sa démarche d'apprentissage, en fonction de ses intérêts, ses besoins et ses objectifs.

3. Le défi d'une conception collaborative. La conception d'un tel cours nécessite de mobiliser une diversité de compétences. Même s'il demeure l'unique responsable de son cours, le professeur gagne à profiter de l'expertise et de l'expérience d'autres acteurs (tuteurs, professionnels pédagogiques, programmeurs, infographes, spécialistes du multimédia, etc.).

4. Le défi de la médiatisation du cours. Les options qui s'offrent aujourd'hui au professeur quant au format médiatique à donner au cours et aux activités pouvant être réalisées à distance sont multiples. Il faut donc faire un choix éclairé en matière de médiatisation, motivé avant tout par des préoccupations d'ordre pédagogique. (Basque J., Baillargeon M., 2013)

Ces défis nous semblent cruciaux dans la mise en place comme dans la gestion et l'analyse des cours à distance aussi au niveau Universitaire et notamment dans la première année de l'Université. L'entrée à l'Université en fait est, en elle-même, le moment où l'on exige une modification d'autonomie de la part des étudiants, indépendamment de la modalité dont les enseignements sont dispensés.

Il nous intéresse surtout de conduire une première analyse des difficultés des étudiants et nôtre, en tant qu'enseignants des mathématiques en première année de l'Université. Et cela par le modèle théorique de la TACD, considérée dans sa spécificité de la considération du triplet de genèse de l'action conjointe (chronogénèse, mésogénèse et topogénèse) et de la dialectique Contrat-Milieu (Sensevy, 2011, Ligozat 2009). Dans Lai-Polo 2018, nous avons précisé les liens entre les procédés évolutifs de la topogénèse, mésogénèse et chronogénèse et leurs interactions avec les différents milieux. La topogénèse par rapport à un savoir rend compte de la genèse des lieux du savoir, est caractérisée par un fonctionnement non linéaire, peut être prévu *a priori* ou identifié en acte dans une activité. La mésogénèse, rend compte de la genèse d'un milieu, peut être analysée en acte ou *ex post* dans une activité, ou conçu *a priori*; différents milieux existent par rapport aux savoirs en jeu dans la pratique.

La chronogénèse, genèse du temps du savoir, est linéaire à la charge surtout de l'enseignant ; mais un fonctionnement non linéaire peut être prévu *a priori* ou identifié en acte ou *ex post*. L'avancement de la topogénèse, de la mésogénèse et de la chronogénèse est

caractérisé par la dialectique préconstruit-construit, avec une toujours nécessaire fiction didactique d'isolabilité et de (ré) construction de savoirs

Dans ce travail, il nous intéresse de discuter notre réponse pratique aux questions suivantes qui s'ouvrent de façon naturelle dans la mise en place d'un cours à distance. Le contact humaine et physique avec toute la portée des gestes, des regards, des mots, etc... n'existe plus et alors : Comment interagir avec les étudiants et rendre interactif un cours à distance ? Comment articuler la distance et la présence pour rendre efficace l'apprentissage, et quelle spécificité des mathématiques, s'il y en a ?

Notre réponse aux questions et quelques premières réflexions font l'objet de deux paragraphes suivants.

Un changement des pratiques soudain : contexte et réflexion sur l'expérience

Au niveau méthodologique, nous avons considéré des groupes différents d'étudiants à l'entrée à l'Université confrontés à l'apprentissage de savoirs du domaine de l'analyse mathématique élémentaire. Il s'agit de Cours appartenant à deux parcours de formation différents, un cours qui forme en Sciences naturelles et de l'environnement et l'autre en Sciences Géologiques. Les Cours sont dispensés par deux enseignants différents mais sur les mêmes savoirs. Nous avons essayé une comparaison entre groupes d'étudiants ayant suivi un enseignement par le même enseignant mais dans des conditions différentes : en présence, à distance ou hybride, dans le cas du cours pour les Sciences naturelles et de l'environnement ; un groupe d'étudiants du Cours pour les Géologues, avec un enseignant différent. Les évidences sur les apprentissages ne sont pas comparables et on ne le prend pas en considération du fait que les variables de contexte et des connaissances de départ ne donnent pas aux groupes un caractère de significativité à la mise en corrélation.

Les données de contexte du premier groupe. Dans l'année 2019-2020, sur 90 étudiants inscrits, en moyenne 60 ont fréquenté et l'enseignement a été imparti seulement en présence. Cette année, 111 étudiants sont inscrits et environ 70 ont participé à l'enseignement qui s'est déroulé en modalité. DID.

Les données de contexte du deuxième groupe. Le groupe des Géologues est observé seulement cette année et il est moins nombreux : 18 étudiants inscrits et 10 participent régulièrement ; ils sont en train actuellement de suivre le cours à distance sur la partie d'analyse mathématiques. L'année dernière sur les 15 étudiants inscrits, 10 ont participé et

terminé le Cours. Les leçons sont distribuées dans l'année est ce groupe a suivi en présence la première partie de l'année sur la partie d'algèbre linéaire et sur l'analyse mathématiques et à distance sur le web la deuxième partie des leçons sur les probabilités et les statistiques.

Pour les deux groupes, deux plateformes ont été utilisées :

Adobe Connect dans la première partie du cours : une plate-forme indiquée par l'Université qui ne permet pas aux étudiants d'utiliser la webcam et le microphone (microphone uniquement si autorisé par l'enseignant et donc avec un nombre élevé d'étudiants cela devient difficile) mais fournit un chat. Les messages écrits arrivent en retard et cela rend l'interaction difficile car au niveau de l'oral l'enseignant est souvent déjà passé à un autre sujet. La plateforme Microsoft Teams dans la deuxième partie du cours. Les étudiants peuvent utiliser le chat mais également activer le microphone, et pour les groupes moins nombreux aussi la webcam ; ce qui augmente la possibilité d'interagir en temps réel avec l'enseignant.

Dans le cas du premier groupe une modalité mixte de leçon enregistrées et fournies a priori aux étudiants à été utilisée en tant que ressources de document et de travail qui était le terrain de la leçon à distance. Dans les deux groupes a été utilisée aussi la plateforme MOODLE pour certaines tâches d'autoévaluation et d'évaluation finale.

Premier constat de conditions invariantes parmi les deux groupes : il y a une réduction significative du nombre d'étudiants participant aux dernières leçons du cours (à la fois en présence et à distance) ; ce fait est une des problèmes critiques des Cours de la première année des filières scientifiques où l'abandon est lié souvent au manque de connaissances dans la transition de l'école à l'Université. De plus, l'abandon se produise avec une fréquence similaire dans les deux conditions d'enseignement. Cela nous permet, dans une première analyse, de penser que l'abandon n'est pas exclusivement dû aux modalités d'offre des cours, en présence et à distance. Donc que d'autres actions doivent être prises pour remédier à ce problème

Les instruments de la plateforme ou auxiliaires ont été utilisés mais toujours par les étudiants les plus intéressés, comme c'était également dans le cas en présence.

Les conditions d'utilisation et de la médiation pour favoriser le feedback avec les étudiants est plus difficile à réaliser à distance que dans l'interaction en présence. Pour le premier groupe, des exercices à réaliser à des fins de formation ont été soumis à la fois dans le cours réalisé en présentiel et pendant le DAD. Les exercices ont été proposés aux étudiants dans le but de fournir un outil d'auto-évaluation et de suivi avant l'examen.

Le premier exercice était proposé en milieu de cours tandis que le second en fin de cours et tous deux concernaient une partie du programme (Algèbre linéaire et nombres complexes, le premier ; étude de la fonction et des intégrales le second). Les exercices ont été corrigés collectivement. Dans la modalité en présence, les élèves étaient plus impliqués dans la correction, car certains d'entre eux corrigeaient un exercice ou une partie de celui-ci sur le tableau noir. Les autres étudiants pouvaient demander des éclaircissements ou proposer des solutions alternatives.

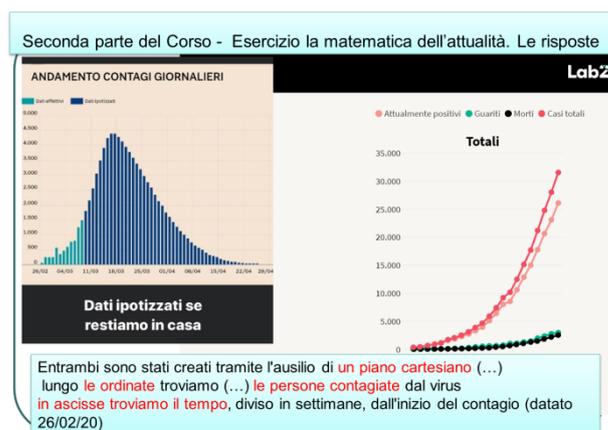
En modalité DAD, il n'était pas possible de demander aux étudiants de corriger les exercices car personne n'était équipé d'une tablette graphique. Ces contraintes ont empêché une interaction enseignant-élèves et dans ce cas l'enseignant, à la lumière de l'expérience et profitant des difficultés rencontrées et révélées par les élèves les années précédentes, proposerait une solution et éventuellement les élèves pouvaient intervenir à tour de rôle sur la plateforme ou dans le chat, pour poser de questions, clarifier ou proposer des solutions alternatives.

Quelques premiers résultats

L'analyse en termes de dialectique contrat-milieu, a montré la possibilité de fournir des rétroactions sur les travaux des étudiants et d'ouvrir de nouvelles questions et de proposition des pistes pour améliorer. La médiatisation est devenue un processus indispensable

Un exemple d'interaction conçue du début des leçons a-distance

La figure montre en bas la réponse d'un étudiant à la question : quels sont les connaissances et les outils mathématiques nécessaires pour la construction de ces graphiques ?



Quelques réponses données par les étudiants du deuxième groupe :

E1- Les deux ont été créés à l'aide d'un plan cartésien (...) le long des ordonnées on trouve (...) les personnes infectées par le virus ; en abscisse on trouve le temps, divisé en semaines, depuis le début de l'infection (en date du 26/02/20)

E2 - La tendance probable des infections à Covid-19 est projetée dans les deux graphiques. L'intervalle de temps à partir du premier cas vérifié à des intervalles d'une semaine est indiqué sur l'axe des abscisses (x). Dans l'axe des ordonnées (y), le nombre d'infections est indiqué à des intervalles de 500 unités.

Le premier graphique indique la tendance des infections quotidiennes selon lesquelles, celles-ci atteindront le pic maximum vers le 18/03 avec près de 4500 infectés. Alors que dans les jours suivants une diminution est attendue.

Le graphique est basé sur des données réelles uniquement pour la première partie, le reste du graphique est dessiné sur la base des données supposées.

Le deuxième graphique indique avec une courbe exponentielle le nombre total de cas et fournit des informations sur les cas positifs, les cas de guérison et de décès.

Ces réponses ont été donnée à la fin du module sur l'analyse mathématiques au début de la deuxième partie de l'enseignement sur la probabilité et la statistique. Les réponses ont été utilisées par l'enseignant pendant la leçon en forme anonyme pour construire une discussion feedback tant sur les réponses correctes que sur les erreurs. Des exercices ont été données systématiquement et individuellement en utilisant différentes modalités de restitutions des copies et sur l'analyse des copies et souvent basée la leçon ou les leçons suivantes. Cette stratégie didactique a joué un rôle de médiation possible dans l'interaction à distance. Par rapport au contrat didactique cela a favorisée un dépassement de la réticence habituelle de l'élève de manifester de doutes et de question sur les erreurs, comportement habituel dans une condition de travail en présence.

Premières réflexions sur la dialectique contrat-milieu

La modification de contexte vers la modalité à distance s'est déroulée de manière tellement rapide (dans notre université, il y a eu une suspension des cours de 7 à 10 jours seulement et nous sommes immédiatement passés à l'apprentissage à distance) et profonde en ce qui concerne le milieu matériel. Mais, l'offre d'outils des plateformes a produit un changement soudain de contrat allant bien plus à fond la référence au seul milieu matériel pourrait suggérer. Notamment en ce qui concerne les mathématiques, il nous semble que les

défis de l'enseignement/apprentissage à distance envisagés au début sont d'un côté confirmés mais de l'autre remis en causes.

On a du supposer que l'étudiant, en tant que "digital native" était en possession de tous les équipements nécessaires pour une utilisation efficace des cours à distance. Et aussi qu'il était capable de maîtriser les différentes plateformes qui ont été progressivement utilisées. Des manuels d'utilisation et des didacticiels vidéo ont été publiés quelques semaines après le début des cours et entre-temps les étudiants ont dû faire preuve d'autonomie en trouvant des informations utiles sur le web. Evidemment, ne pas tous les étudiants ont eu les mêmes opportunités, et donc une certaine autonomie « matérielle » n'as pas pu se développer.

Une plus grande responsabilité que dans le cours en présence, est à la charge des étudiants, et donc de leur autonomie : En fait, presque toutes les leçons ont été enregistrées, et elles peuvent théoriquement être réutilisées à tout moment. Ce qui augmente aussi la tâche de l'enseignant pour éviter une présence passive. C'est en fait à l'autonomie et responsabilité de l'étudiant de ne pas perdre la possibilité d'interaction avec l'enseignant et les collègues, la possibilité de poser des questions et de résoudre les doutes en temps réel. On pourrait soutenir que l'élève peut se connecter mais ne pas participer activement à la leçon, mais cela peut également se produire en présence. À cet égard, dans le contexte de notre étude, on a observé que la fréquence de participation aux leçons restait presque identique à celle des cours en présence et que les pourcentages de réussite aux examens sont comparables ; ils semblent même légèrement améliorés. C'est certainement un signe d'autonomie des étudiants universitaires de première année, mais il sera intéressant de poursuivre l'observation dans les années à venir pour voir l'impact de l'enseignement à distance dispensé pour la deuxième année, et aussi les effets de l'enseignement à distance subit au niveau du lycée.

De notre point de vue, la transition forcée vers l'enseignement à distance a permis aux étudiants d'accepter davantage l'utilisation de différents matériaux et médias, ce qui a permis une approche plus individualisée. Et aussi pour l'enseignant certains outils (chat, sondages, etc.) ont permis de fixer et maintenir en mémoire le vécu individuel de chaque étudiants, plus qu'on peut avoir en présentiel. Une explicitation d'avantage écrite des consignes oblige l'enseignant à une plus importante programmation des détails, notamment dans le cas de vidéo des leçons préparées à l'avance. Le manque d'outils traditionnellement et fortement utilisés, dans le cas des mathématiques le tableau noir, a rendu nécessaire d'identifier des modes alternatifs de diffusion de contenu et cela a donné un grand coup de pouce à

l'innovation dans la manière de proposer des savoirs mathématiques. Le rapport au savoir nouveau pour enseignant et étudiants a été de fois renversé dans l'utilisation appropriée et complète des différents outils technologiques, imposés ou suggérés au niveau de l'organisation de l'Université. De plus il y a eu besoin d'un support technique constant qui, souvent, faisait défaut, ou était insuffisant. Cet aspect doit être pris en compte dans la planification de l'enseignement futur afin que l'enseignant, les tuteurs et tous les «prestataires» d'enseignement puissent se concentrer sur la recherche des outils pédagogiques et des parcours les plus appropriés pour l'enseignement de certains contenus, plutôt que sur les aspects techniques. En particulier, en mode hybride par l'utilisation des plateformes, ce qui va être le contexte sur lequel on ne pourra plus revenir en arrière.

D'un autre côté, puisque les leçons pouvaient être suivies de n'importe où, les étudiants retournaient souvent vivre à la maison avec leurs parents. Il s'agissait souvent d'un choix forcé afin de bénéficier de l'instrumentation familière et de connexions plus puissantes et plus stables. Ce qui peut avoir freiné l'élan vers l'autonomie et l'indépendance des étudiants d'un point de vue personnel et social. Un autre plan qui est pénalisé dans les contextes de l'enseignement à distance est celui de la collaboration

Du point de vue de l'évolution du temps didactique, dans notre expérience la chronogénèse, pour le deux groupes d'étudiants, a généralement subi un ralentissement. Mais c'est au niveau de la mésogénèse et de la topogénèse, certainement qui enseignant et étudiants ont plus des difficultés dans l'interaction à distance. Le contact humain avec toute la portée des gestes, des regards et des mots en temps réel restent fondamentales. Par contre, l'enregistrement des leçons et la possibilité pour l'enseignant comme pour l'élève de revenir sur l'agir-déjà accompli est une contrainte que serai intéressant d'analyser plus à fond et avec des données même quantitatives plus solides.

Conclusion et discussion sur l'expérience

Nous avons décrit notre réponse pratique à certaines questions qui s'ouvrent dans la mise en place d'un cours à distance. Pour interagir avec les étudiants et rendre interactif le cours à distance, nous avons fait appel aux outils des plateformes mise à la disposition par l'Université. Dans la première période la nécessité de travail exclusivement distance ne nous a pas permis une programmation pour articuler la distance et la présence, qui reste une question à approfondir. Rendre efficace l'apprentissage, dans la spécificité des mathématiques, est liée

surtout à la possibilité, notamment de nature technique, d'écriture en synchrone pour l'enseignant et pour les étudiants. L'expérience du Cours à distance poursuit cette année avec une modification du contexte que serait intéressant d'analyser : moitié des étudiants en présence et l'autre à distance, des ressources plus performantes dans les salles des cours. Ici nous avons décrit le contexte et quelques résultats provisoires car notre étude n'est pas achevée.

Nous avons constaté que le temps de planification et de gestion de chaque leçon d'un cours à distance demande pour l'enseignant autant, sinon plus, d'efforts et de travail qu'un cours en présence. Toute fois on a trouvé que pour l'enseignant peuvent augmenter les occasions d'explicitier certains aspects des savoirs mathématiques et même les attentes et les consignes pendant et après chaque leçon. L'analyse en termes de dialectique contrat-milieu, a montré la possibilité de fournir des rétroactions sur les travaux des étudiants et d'ouvrir de nouvelles questions et de proposition des pistes pour améliorer l'interaction enseignant-étudiant-milieu et médias.

La médiatisation est devenue un processus indispensable, dans cette occasion forcée d'enseignement à distance, sur lequel il y a encore beaucoup à étudier et comprendre, notamment dans les effets sur l'apprentissage.

Comment concevoir des environnements pédagogiques numériques adaptés pour concilier le besoin d'accompagnement des élèves, également au regard de leurs difficultés d'apprentissage spécifiques, et le besoin d'encourager le développement de leur autonomie, reste une intéressante piste de travail à creuser. Nous considérons aussi nécessaire un travail d'approfondissement, après presque deux années d'interaction à distance, en ce qui concerne l'incidence des aspects de la sphère affective (Zan et all., 2006.) envers l'activité mathématiques en modalité à distance, tant pour les étudiants que pour l'enseignant.

Références bibliographiques

- Basque J., Baillargeon M. (2013) La conception de cours à distance, Le Tableau, VOLUME 2 - NUMÉRO 1 – 2013 <https://pedagogie.quebec.ca/le-tableau/la-conception-de-cours-distance>, (accès le 25.04.2021)
- Chevallard Y. (2008) Un concept en émergence : la dialectique des médias et des milieux. In G. Gueudet, G. & Y. Matheron (Eds), *Actes du séminaire national de didactique des mathématiques 2007* (pp. 344-366). Paris : IREM de Paris 7 et ARDM.
- Kawash, J., Joshua Horacek J., Won N., (2021) What We Learned from the Abrupt Switch to Online Teaching Due to the COVID-19 Pandemic in a Post-secondary Computer Science Program.

- Lai S., Polo M. (2012), Construction d'une culture scientifique pour tous: engagement de l'enseignant et de l'élève dans la rupture de pratiques habituelles, Dorier J.-L., Coutat S. (Eds.) *Enseignement des mathématiques et contrat social : enjeux et défis pour le 21e siècle – Actes du colloque EMF2012* (GT9, pp. 1213–1226). <http://emf.unige.ch/actes-emf-2012/groupe-de-travail-9/>
- Lai S., Polo M. (2018). DEI et éducation mathématique : nécessité et viabilité dans les pratiques des classes ordinaires, *Actes du colloque EMF 2018 - GT10*, pp. 43–50. <https://emf2018.sciencesconf.org/resource/page/id/25>, (accès le 25.04.2021).
- Ligozat F., (2019) Le triplet de genèse dans l'analyse de la relation didactique, comme une action conjointe du professeur et de l'élève. TACD, 2019, pp.271-285
- Nelson, M., Bhagyavati, Miles, G., Settle, A., Shaffer, D., Watts, J., and Webber, R. P. (2005). Online teaching practices (both best and worst). *J. Comput. Sci. Coll.*, 21(2):223–230.
- NU (2020) Note de synthèse : l'Education en temps de COVID-19 et après, Aout 2020, https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_french.pdf, (accès le 25.04.2021)
- Postmes, T., Spears, R., Sakhel, K., and De Groot, D. (2001). Social influence in computer-mediated communication: The effects of anonymity on group behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(10):1243–1254.
- Salmon, G. (2011). *E-Moderating: The key to teaching and learning Online*. (3rd ed.). New York: Routledge
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- Sharma, M., Dwivedi, A., Sengar, A., and Solanki, M. (2020). Implementing innovative online teaching learning practice in higher education: Understanding student perspective. In *Proceedings of the 2020 11th International Conference on E-Education, E-Business, E-Management, and E-Learning, IC4E 2020*, pages 136–140, New York, NY, USA. Association for Computing Machinery.
- UNAI, 2020, COVID-19 et enseignement supérieur : La voie à suivre après la pandémie, <https://www.un.org/en/node/114279> (accès le 25.04.2021)
- Zan R., Brown L., Evans J. ET Hannula M., (2006), Affect in Mathematics Education: An Introduction. *Educational Studies in Mathematics*, Oct., 2006, Vol. 63, No. 2, Affect in Mathematics Education: Exploring Theoretical Frameworks: A PME Special Issue (Oct., 2006), pp. 113-121 Published by: Springer.

La bienveillance en TACD

le *milieu sujet* un nouveau concept pour l'action conjointe ?

Frédérique Marie PROT

LISEC (UR 2310)

Université de Lorraine

Résumé

Apprendre est angoissant. Dans les métiers de la relation tel que celui de professeur, le « savoir sur » est essentiel mais, comme le rappelle Cifali (2019), il ne saurait être suffisant. Car, si en tant qu'élève nous ressentons le besoin de rencontrer un professeur sachant, nous avons tout autant besoin de rencontrer quelqu'un d'humain : un maître qui ne soit pas en rupture avec son intériorité. Cet article propose une réflexion sur la bienveillance professorale en tant que vertu du professeur à l'œuvre dans des pratiques discrètes permettant une plongée dans l'humanité et dans la sollicitude du maître, sous la surface première des enjeux de savoir qu'assume l'école. Il ambitionne un enrichissement des descripteurs de l'action issus de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD) telles les notions-modèles de *réticence-expression*, *dévolution* ou *milieu didactique* (collectif CDpE, 2019). Si, la notion de milieu connaît une certaine extension, le *milieu soi*, je propose d'y ajouter le concept de *milieu sujet* posant la question des « attitudes », et pas uniquement celle des aptitudes professionnelles.

Abstract

Learning is scary. In relationship professions such as that of a teacher, "knowing about" is essential but, as Cifali (2019) reminds us, it cannot be sufficient. Because, if as a student we feel the need to meet a knowing teacher, we also need to meet someone who is human: a teacher who is not at odds with his interiority. This article offers a reflection on professorial benevolence as virtues of the professor at work in discreet practices allowing a plunge into humanity and in the solicitude of the master, under the first surface of the issues of knowledge that assumes the school. It aims to enrich the descriptors of action from the Theory of Joint Action in Didactics (TACD) such as the model notions of reluctance-expression, devolution or didactic environment (collective CDpE, 2019). Thus, the notion of environment knows a certain extension, the environment itself. I suggest adding the concept of subject environment asking the question of "attitudes", and not just that of professional skills.

Mots clés : Action conjointe ; bienveillance ; milieu sujet

Key-words : Joint Action ; benevolence ; « milieu sujet »

Introduction

Le site internet de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD)¹ donne un aperçu aux novices s'intéressant à cette théorie, des concepts fondateurs et fondamentaux éclairant les positions des chercheurs et professionnels qui y travaillent. Nous y trouvons dans le glossaire la définition de *l'action conjointe*, point de départ de ce qu'il faut entendre de la relation didactique. Qu'est-ce à dire ?

« Une action est dite conjointe lorsqu'elle implique deux participants (ou plus) qui agissent dans un but commun. [...] Dans les pratiques étudiées en TACD, la question du but commun est complexe. Dans les situations didactiques, il y a bien un but, porté par le professeur, mais pas spécifiquement partagé par l'élève, du fait justement de son ignorance du savoir qu'on veut lui transmettre. À un niveau plus général, cependant, professeurs et élèves ont un but commun : l'apprentissage par l'élève d'un savoir. Ce but donne une forme à l'action conjointe. Professeur et élève occupent des positions différentes : le professeur est déjà connaisseur de ce savoir et l'élève ne l'est pas [...] ».

La didactique implique donc deux protagonistes, et l'enjeu des transactions s'effectuant entre eux ambitionne un gain épistémique chez l'élève. Ainsi, le professeur gagne au *jeu didactique* engagé avec l'élève si l'élève y gagne également. C'est un jeu, aussi paradoxal soit-il, gagnant-gagnant. Mais penser une action conjointe entre professeur et élève n'aboutit pas forcément à une action réussie. Elle peut également se solder par un échec, dans le cas où l'enfant n'apprend pas. Plus subtilement, l'action conjointe peut rendre compte d'une forme de coopération nécessaire entre le professeur et l'élève sans aboutir toutefois à ce que l'élève apprenne voire progresse. Les réflexions récentes en TACD proposent la mise en œuvre d'un travail coopératif entre chercheurs et professionnels, en tant que collectif de pensée « qui travaille à l'élaboration conjointe de séquences didactiques, mises en œuvre, évaluées, et mises en œuvre de nouveau à partir de cette évaluation, au sein d'un processus itératif » (voir glossaire, entrée *Ingénierie Coopérative*).

Pour penser ce type de relation entre chercheurs et professeurs, nous pouvons nous adosser aux travaux que Mireille Cifali conduit sur les métiers de la relation. Elle permet de penser une relation qui se travaille, s'approfondit, se densifie, s'interroge. C'est-à-dire une relation qui s'observe dans le face à face avec un autre, et nous rappelle à nous, à ce qui nous constitue et dont Cifali prévient qu'il faut se méfier,

« estimer que l'on a raison à soi tout seul, prétendre savoir mieux qu'un autre en toute circonstance, se centrer sur son moi sans possibilité de se déplacer quand un autre surgit là où l'on ne l'attend pas ;

¹ <http://tacd.espe-bretagne.fr>

préjuger d'avoir la maîtrise de soi, de l'autre et de la relation ; être en arrogance vis-à-vis de qui est en position de vulnérabilité ; se défendre par l'attaque, le rejet, le mépris... Ces attitudes sont les nôtres et pas seulement les leurs. Elles sont ce contre quoi nous avons à lutter, situation après situation » (Cifali, 2019, p. 10).

Le quotidien d'un professeur dans l'exercice de son métier le confronte à des situations diverses, des situations de réussites certes, mais aussi parfois à des situations d'échecs. L'enseignement qui suppose une action conjointe professeur-élève n'est jamais certain d'aboutir, car comme le soulignait déjà Freud, l'éducation appartient à cette catégorie de métiers impossibles. Ainsi, de même que la réussite du jeu didactique n'est jamais sûre, celle de la relation ne l'est pas plus. Pour autant le travail de la relation à conduire par le professionnel, semble tout à fait fondamental, notamment là où le travail d'ingénierie autour des savoirs à transmettre peut être entravé. Et, à ce titre, le professionnel de l'enseignement doit œuvrer en tant que « sujet éthique ». Car, comme le rappelle Cifali, l'agir éthique du professeur représente

« des qualifications humaines qui sculptent notre vie, comme notre travail, constamment à retrouver et à reconstruire suivant telle ou telle rencontre, telle ou telle confrontation, tel ou tel dispositif [...]. J'ajoute des manières d'être professionnellement, dans un rapport à soi, à d'autres, au monde » (*id.*).

Dans les métiers de la relation tel que celui de professeur, le « savoir sur » est essentiel mais, comme le rappelle Cifali (2019), il ne saurait être suffisant. Car, si en tant qu'élève nous ressentons le besoin de rencontrer un professeur sachant, nous avons tout autant besoin de rencontrer quelqu'un d'humain. C'est ainsi que l'on peut entendre une dimension trop négligée du professionnalisme du professeur, en tant que capacité à renoncer à la toute-puissance que sa place rendrait pourtant possible.

Ce peut être là le profond renversement à comprendre dans le cas d'un apprentissage d'une éthique du métier de professeur. L'intérêt du triangle didactique de Chevallard était d'attirer l'attention des professeurs sur ce qui constitue la raison d'être de la relation didactique, entre Professeur et Élève : le savoir. Mais on ne peut croire que la diffusion du savoir procède de sa seule mise en intrigue didactique : l'action du professeur est bien *médiatrice* entre le savoir et l'élève. C'est dans cet ajustement mutuel qui garantit une *action conjointe* (Sensevy, 2011) qu'une forme de ce que j'appelle *bienveillance professorale* s'exerce. Il incombe au professeur d'être bienveillant pour des raisons à la fois épistémiques et éthiques. Il doit l'être parce qu'il est engagé dans une relation de sujet à sujet.

Cet article propose une réflexion sur la bienveillance professorale en tant que vertu du

professeur à l'œuvre dans des pratiques discrètes permettant une plongée dans l'humanité et dans la sollicitude du maître, sous la surface première des enjeux de savoir qu'assume l'école. Il ambitionne un enrichissement des descripteurs de l'action issus de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD). Si la notion de milieu connaît une certaine extension, le *milieu soi*, je propose d'y ajouter le concept de *milieu sujet* posant la question des « attitudes », et pas uniquement celle des aptitudes professionnelles.

La bienveillance professorale

Un projet institutionnel manqué

La conception de nouvelles normes concernant l'école fut proposée en 2013 par le ministre de l'Éducation Nationale Vincent Peillon lorsqu'il ambitionna la refonte de l'école de la République. Face à cette hétérotopie en crise, le philosophe impulsa une dynamique tout à fait nouvelle, tissant entre elles les questions éthiques, politiques et pédagogiques.

« Des évolutions sont possibles, qui permettront de construire une école de la confiance, de l'estime de soi et – osons le mot – de la bienveillance. La refondation de notre école doit concerner les *structures*, mais aussi les *esprits* et les *pédagogies* » (Peillon, 2013, p. 42).

L'un des grands principes soutenus fut donc bien de « promouvoir une école à la fois bienveillante et exigeante »². Il s'agissait de prendre en charge le sens initial de l'école publique, celui de la réussite de tous.

Sans doute faut-il préciser le sens du concept de bienveillance en réponse aux nombreuses réactions de rejet voire de scepticisme qu'il a provoqué, à partir de 2012, parmi les enseignants et dans ce que Chevallard (1991) appelle la noosphère. Beaucoup considèrent en effet que l'école est une institution bienveillante depuis déjà plusieurs décennies : les pratiques d'autoritarisme et de malveillance envers les élèves auraient été éradiquées des classes. Sur cette croyance, une partie du monde enseignant juge l'injonction de bienveillance venue du ministère comme le symptôme d'une démission à faire apprendre les élèves. Alors que certains craignent une dérive laxiste de l'enseignement, d'autres s'inquiètent que les prescriptions pour une école bienveillante fassent le procès plus ou moins explicite des

² Ce « nouveau » concept de bienveillance dans le cadre scolaire émerge explicitement dans la circulaire de rentrée 2014 au paragraphe 4 IV. La refondation conçue par le ministre Peillon signifiait une volonté double : d'une part s'inscrire dans une certaine continuité républicaine de l'école publique et de ce qu'elle a produit de plus précieux (comme par exemple la construction de l'attention) ; d'autre part innover notamment dans les

enseignants malveillants. D'autres encore objectent que l'idéologie de la bienveillance dans le domaine de l'éducation soit une stratégie managériale de l'Éducation Nationale faisant peser sur les épaules des professionnels (mais aussi des parents ou des élèves) les responsabilités de l'échec scolaire s'ils ne sont pas suffisamment bienveillants tout en essayant de faire oublier les "responsabilités institutionnelles".

Dans le contexte de l'époque, ce terme a finalement été largement décrié. Pour nombre de professionnels l'injonction ministérielle à la bienveillance a suscité de l'incompréhension face au caractère opaque voire incantatoire de cette notion.

Détour philosophique : pourquoi parler de bienveillance professorale ?

Veiller au bien d'autrui, y être attentif, s'en soucier, c'est avant tout faire en sorte de le traiter au mieux, de le considérer, d'en prendre soin, et donc de vouloir son bien en faisant le plus possible ce qui peut lui être bénéfique. Quelle qu'en soit la conception, enracinée dans la psychologie et dans l'action, « la notion de bien est la notion centrale de la philosophie morale » (Canto-Sperber & Ogien, 2004, p. 19). C'est pourquoi il me semble possible de considérer la bienveillance comme le *bien* lui-même pour l'exercice du métier de professeur. À partir de là, sa théorisation « recommande les actions permettant de réaliser ce bien » (*ibid.*, p. 24). Pour un professeur, la bienveillance est une façon de juger des situations que l'on peut supposer pour lui "évidente". Il serait monstrueux pour un professeur d'être malveillant avec ses élèves. Mais la bienveillance ne peut être raisonnablement conçue comme une vertu *que* dans des contextes spécifiques – dont celui de l'enseignement – en tout cas dans notre démocratie libérale.

Être bienveillant implique au moins deux choses qui sont liées du point de vue éthique : ne pas penser la relation en fonction de son propre intérêt, viser explicitement dans la relation le bien d'autrui. L'origine d'une telle disposition morale envers autrui provient-elle d'un sentiment, d'une émotion en faveur de la personne ? Une telle position émotiviste n'est pas convaincante, car le sentiment ne se commande pas. Cela doit donc être une volonté, une décision et une pratique³. En ce sens, nous pouvons parler de *bienveillance pratique*.

Il me semble que l'on peut soupçonner de cynisme⁴ (au sens contemporain du terme

³ Cette position a été théorisée par Kant en tant que « amour pratique », c'est-à-dire n'ayant pas sa source dans des émotions mais dans la raison. C'est également un point sur lequel a travaillé MacIntyre dans son éthique des vertus, recherchant ce qu'il peut y avoir d'universel dans les pratiques de vertu malgré les différences culturelles.

⁴ Que l'on pourrait également appeler "à-quoi-bonisme".

ordinaire : empreint de désillusion) ceux qui se gaussent de l'injonction à la bienveillance lancée par le ministre Peillon en 2012. Je propose au contraire de voir la bienveillance comme immanente à l'idée de professeur, au sens où Prairat juge l'hospitalité comme immanente à l'idée d'école. La bienveillance est alors un devoir pratique pour toute personne souhaitant exercer le métier de professeur, autrement dit c'est une nécessaire vertu professionnelle.

J'essaie d'éviter l'écueil vertuiste selon lequel toutes les vertus, ou du moins tout un ensemble de vertus, seraient liées et entreraient dans une conception de la perfection éthique – ici d'une perfection professionnelle. Comme le souligne Prairat, en morale, l'éventuelle excellence ne peut être que *fragmentée* :

« on peut très bien être honnête sans pour autant être bienveillant. (...) Il nous faut donc faire le deuil d'une conception holiste de l'excellence morale » (Praitat, 2017, p. 113).

Ma thèse est de poser la bienveillance comme une méta-vertu en considérant certaines “autres” vertus non comme une cumulation additive de vertus à hiérarchiser, mais comme des *expressions* nécessaires de la bienveillance professorale⁵. Elles sont en cela immanentes à la bienveillance. Ou bien pour prendre une image, si l'on imagine la bienveillance comme un volume, elle trouverait son expression formelle, sa manière d'apparaître, dans les différentes faces qui la constitue – afin de qualifier des *manières d'agir*.

Qu'est-ce qu'un professeur bienveillant ?

Un professeur relié à son humanité

Selon Prairat (2017) le professeur doit faire preuve d'une présence fidèle aux côtés de l'élève. Nous pouvons penser que c'est une pratique fondamentale de la bienveillance. La fiabilité professionnelle peut être vue comme un autre aspect de cette fidélité :

⁵ Je propose ici au lecteur de se référer au travail de thèse suivant 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. Université de Lorraine. Dans cette recherche un travail d'analyse empirique permet de dégager les différentes expressions de la bienveillance professorale à partir de l'étude de cas cliniques. Je propose en conclusion une représentation des expressions de la bienveillance sous la forme d'un dodécaèdre modélisant la bienveillance professorale où chaque face représente un aspect de cette notion telle que le tact du professeur, son engagement, son hospitalité, son écoute...

« cela veut dire que nous anticipons ce qui va venir pour l'autre, que nous avons la capacité de ne pas le soumettre, en plus de son anxiété liée à son état de malade ou d'élève, à des réalités qui renforcent son angoisse » (Cifali, 2018, p. 32).

En effet, Cifali insiste sur la position de dépendance qui nous lie par l'angoisse :

« nos métiers sont des métiers de dépendance, donc de pouvoir ; des métiers où nous pouvons abuser de la subordination, où nous devons faire extrêmement attention pour ne pas mal user de la faiblesse de l'autre » (*id.*).

Cette notion de lien clinique, chez Cifali, est particulièrement intéressante dans la mesure où, pour lutter contre tout risque d'illusion autosuffisante, elle en vient à proposer un « éloge de la dépendance » (*ibid.*, p. 34).

Dans un premier sens, cela montre bien sûr qu'il y a une irréductible dissymétrie dans la relation didactique, qui est celle de l'antériorité du maître dans le monde, celle de sa lucidité sur les fins poursuivies par l'école, celle de sa supériorité dans le savoir. Cherchant à développer chez l'élève la puissance d'action *proprio motu*, le professeur vise à lui permettre de gagner de la distance à la dépendance. Mais au plan de la relation intersubjective, si le professeur doit être un ingénieur de l'intersubjectivité (Sensevy, 2011), il ne peut s'absoudre de son lien de dépendance à l'*autre* qu'est l'enfant en tant qu'humain, fût-ce dans une relation dissymétrique. Aussi paradoxal que cela puisse paraître, il ne me semble pas absurde de penser qu'un professeur doit reconnaître sa propre fragilité et comprendre sa "dette" vis-à-vis de l'élève, car malheureusement « plus un autre est en difficulté, plus nous avons tendance à parler à sa place, à nous approprier sa parole au nom d'un savoir » (Cifali, 2018, p. 37).

La conscience de la responsabilité professorale va de pair avec « une certaine façon de ne pas se sentir tout-puissant » (*ibid.*, p. 43). Et cela facilite probablement ce que Cifali appelle une *position clinique d'autorisation* :

« on lui fait parfois le reproche d'être facile, apparemment du bon côté de l'éthique : celui de la bienveillance, du respect de l'autre dans son évolution. Est-elle cependant si aisée à tenir ? » (*ibid.*, p. 97).

C'est peut-être là le profond renversement à comprendre dans l'apprentissage du métier de professeur. Il ne s'agit pas tant d'acquérir des vertus positives qui s'ajouteraient à ce que l'on est déjà, en entrant dans ce métier. Mais peut-être faut-il envisager les choses à l'envers : nulle vertu professionnelle ne peut être cultivée si l'on ne commence par découvrir et accepter sa propre vulnérabilité et sa propre fragilité. Il me semble que c'est le grand apport de Mireille Cifali aux questions d'éducation et de formation. C'est alors une intéressante façon

d'interpréter la part du maître selon ses deux versants : tout autant que l'assomption de la maîtrise, dans la relation didactique, celle de sa propre fragilité. Ainsi, tout professeur doit apprendre à travailler avec sa vulnérabilité.

Les formes d'expression de la bienveillance dans les pratiques professorales ou de formation ne constituent donc pas un catalogue de vertus objectives à acquérir, mais comme des possibilités qui se manifestent et se révèlent lorsque le professeur accepte et assume sa part d'humanité, c'est-à-dire d'*insuffisance*. C'est tout le paradoxe de la fabrication de soi comme professeur.

L'une des qualités majeures du professeur est certainement *l'obstination didactique*, et notamment celle qui consiste à dévoluer à l'élève des problèmes sur lesquels il peut éprouver le désir d'étudier. Mais cette obstination doit être équilibrée par une nécessaire *tolérance pédagogique* puisque, en la matière, un apprentissage « est toujours et irréductiblement effectué par le sujet et par lui seul, à sa propre initiative » (Meirieu, 1991, p. 89). En ce sens, il importe pour tout professeur de savoir distinguer entre la *preuve* et le *signe*. Si le professeur adopte le point de vue de l'*éducateur*, s'il persiste à voir l'enfant derrière l'élève, il doit aussi être capable, s'agissant de l'*arrivée de l'humain*, de se résigner à ne rien savoir de « ce qui se passe véritablement en l'autre » (*ibid.*, p. 182). Mais cela ne veut bien sûr pas dire qu'il ne s'en soucie pas, au contraire. L'intention du professeur est de tout faire pour que vienne l'humain, et mieux, ne doit-il pas s'insurger contre tout ce qui entrave cette venue ?

« car s'indigner est infiniment difficile et c'est bien, à proprement parler, une vertu, la vertu majeure qui apparaît quand on ouvre un texte de Freinet » (Meirieu, 2001, p. 21).

Comme l'écrit souvent Freinet, c'est sa sollicitude pour l'enfant qui justifie certaines indignations du maître, et c'est en cela que Freinet distinguait une « sollicitude qui porte à faux » (Freinet, 1994, I, p. 365), une bienveillance et une sollicitude scolastiques sans efficience (Freinet, 1994, II, p. 109), d'une sollicitude qui met réellement les enfants en confiance.

Un professeur sujet

Le Séminaire Action en tant que séminaire de recherche sur la TACD regroupe chercheurs et professionnels lors d'un rendez-vous mensuel. Outre le travail de recherche et d'écriture coopératif, « le séminaire » travaille à la lecture d'une œuvre particulière. Le dernier ouvrage en date, par exemple, fut *Esquisse* de Billeter. La fin de l'ouvrage – *Esquisse n°50* –

particulièrement fécond pour le propos qui nous anime ici, permet à Billeter de conclure par une nécessité pour le sujet d'acquérir une connaissance de lui-même par la voie de la parole en tant qu'être de langage, mais aussi « que tout sujet peut acquérir de sa propre activité, par son observation et son perfectionnement » une connaissance de lui-même (p. 117).

Si l'on ramène ces considérations sur le terrain de la TACD, il apparaît, comme le souligne Loïs Lefevre dans son travail d'analyse présenté lors du Séminaire Action sur *Esquisses*, un intérêt de poser la question du sujet en TACD⁶. Lefevre écrit (p. 5/6) : le concept de « sujet » n'a pas encore pris toute la place qui lui revenait dans le cadre de la TACD. Il précise que c'est effectivement ce à quoi nous nous employons, modestement, dans les recherches que nous menons dans notre équipe Nancéienne, sur nos terrains d'enquête – à savoir l'École Freinet (Vence), et l'école Montessori (Chevreul)⁷. Lefevre pointe à juste titre que « Billeter nous amène en effet à nous interroger sur une prise en compte plus qualitative du sujet-élève ; un élève capable, sous certaines conditions, de faire progresser son activité propre » (p. 5/6)⁸. Dans l'optique de creuser cette piste, celle d'une compréhension plus fine du sujet dans *l'action conjointe*, il s'agit de s'accorder dans un premier temps sur ce que peut être un sujet. Billeter nous y invite tout au long de son ouvrage.

Pour apporter un éclairage supplémentaire à ce qu'il avance, j'ajouterais que, du point de vue de la psychanalyse, nous pouvons considérer que « le sujet, est le sujet du désir que S. Freud a découvert dans l'inconscient. Ce sujet du désir est un effet de l'immersion du petit d'homme dans le langage [...] » (2018, p. 555)⁹. Dès 1895, la méconnaissance de son désir par le sujet se présentait à Freud comme cause de son symptôme. Qu'est-ce que cela implique pour celui que l'on peut considérer comme un *professeur-sujet* ?

Car si la mission première d'un professeur est de transmettre une culture, il n'en reste pas moins un sujet. Sébastien Ponnou, dans un ouvrage très intéressant intitulé *Lacan et l'éducation. Manifeste pour une clinique lacanienne de l'éducation*¹⁰ pose cette question, pierre angulaire de tout travail éducatif : « Comment pouvons-nous aider un enfant à apprendre, à s'élever et à penser librement ? ». Voici sa réponse :

⁶ Il ne me sera possible ici simplement d'esquisser le contour d'une question très vaste de cette question du *sujet*, et de l'intérêt de l'intégrer à la TACD.

⁷ Ces recherches sont conduites par Henri Louis Go, Xavier Riondet, Thibaut Bouchet Gimenez, Jean Astier et moi-même pour l'École Freinet de Vence, et par Bérengère Kolly pour ce qui concerne la pédagogie Montessori.

⁸ Sur cette question, et en appui des écrits de Freinet et Montessori, nous utilisons préférentiellement le syntagme d'enfant à celui d'élève : l'enfant conservant toute sa part d'enfance à l'école.

⁹ R. Chemama, B. Vandermersch (2018). *Dictionnaire de la psychanalyse*. Paris : Larousse.

¹⁰ S. Ponnou (2015). *Lacan et l'éducation. Manifeste pour une clinique Lacanienne de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.

« En posant clairement les contraintes et le cadre de notre rencontre. En demeurant attentif et soucieux des intérêts et des accroches qui l’animent. En nous appuyant sur les savoirs et savoir-faire susceptibles d’éclairer et nourrir notre approche éducative. Enfin en faisant fond sur la singularité de notre désir de transmettre (ou, je souligne, ce que Sensevy nomme *intention d’enseigner*), mis au travail dans l’analyse personnelle, et régulé dans les instances appropriées, nouant chacune des dimensions précédentes autour des capacités créatives du sujet » (Ponnou, 2014, p. 110).

On comprendrait mieux, via un détour par la psychanalyse, l’intérêt d’une connaissance du sujet-professeur par lui-même, le gain pour lui de se “chercher professeur“, par un travail sur lui-même et sur son propre désir de transmettre.

Un nouveau concept en TACD : le milieu sujet ?

Je me suis employée, lors de ma thèse, à soutenir l’idée que le travail du professeur se situait à la fois sur le terrain du savoir mais aussi sur celui *d’un travail nécessaire sur lui-même*. Dans les cas cliniques qui y sont présentés, j’essaie d’objectiver des pratiques professorales discrètes, à propos desquelles on peut remarquer une plongée dans l’humanité et dans la sollicitude sous la surface première des enjeux de savoir qu’assume l’école¹¹. Cifali (2018, p. 37) insiste sur le fait que le professeur doit renoncer à la toute-puissance que sa place rendrait pourtant possible. Mauco écrivait en 1967 :

« Autrement dit, l’intérêt est moins dans l’habilité pédagogique et dans la matière enseignée que dans l’enseignant. C’est l’authenticité humaine du maître que les élèves recherchent, car c’est le maître qui doit servir d’intermédiaire entre la matière enseignée et l’élève. C’est cette relation qui donne à l’enseignant sa valeur humaine » (Mauco, 1967, p. 188).

Il me semble, de façon plus récente, que le grand apport de Mireille Cifali aux questions d’éducation et de formation est d’insister sur l’importance pour le professeur de découvrir et d’accepter sa propre vulnérabilité. C’est alors une intéressante façon d’interpréter *la part du maître* (Élise Freinet, 1966) selon ses deux versants : tout autant que l’assomption de la maîtrise, dans la relation didactique, celle de sa propre fragilité. Car si le pédagogue ne connaît pas la psychanalyse, cela ne l’empêche pas d’être aux prises avec des phénomènes comme le transfert par exemple. Ainsi, il est préférable pour ce que Cifali appelle « l’accrochage » que les professeurs puissent agir sur un arrière-plan de connaissance des dynamismes du psychisme. Il s’agit pour le professeur de *travailler avec* lui-même – c’est-à-dire avec le milieu qu’il constitue pour lui-même – avec ses angoisses, ses projections, ses affects car comme le mentionne Cifali, ceux-ci sont obligatoires dans la relation éducative et même nécessaires, pour que l’enfant investisse d’abord la personne par sa demande, et que le

¹¹ 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. Université de Lorraine.

professeur y réponde par une orientation vers les savoirs.

Lors d'un récent travail de notre collectif, qui donna lieu à la publication de l'ouvrage *Didactique pour Enseigner*, le glossaire définit, dans l'actualité de nos recherches, et dans la suite du travail de Sensevy le concept nouveau *de milieu soi*¹² provenant par extension d'un concept dérivatif de la notion de *milieu*. Si la notion de *milieu soi* fait référence à un travail sur le soi, par le biais d'un travail d'enquête sur le sensible, les affects, les sensations, il est appréhendé ici du côté d'un travail sur le soi qui se fait « geste », « mouvement », « sensation », etc. Je propose la possibilité d'enrichir la question du milieu en la portant plus précisément du côté du professeur, c'est-à-dire à l'enquête intime à laquelle celui-ci devrait se livrer lorsqu'il travaille la relation à l'enfant qu'implique l'acte d'enseigner. Il s'agit plus précisément de travailler avec ce qui nous échappe et avec ce qui peut être considéré comme nos faiblesses à notre place de professeur. Cela revient à travailler avec soi-même et sur soi-même, et en ce sens nous pourrions mettre à l'étude en TACD une nouvelle notion, le *milieu sujet*. Cette perspective s'inscrirait dans le travail théorique de *reconstruction de la forme scolaire*.

Perspectives

Cifali met en avant un aspect de la relation pédagogique trop souvent évincé : l'angoisse qui lie celui qui doit apprendre et celui qui doit enseigner. Cette expérience de l'angoisse renouvelée dans chaque situation d'enseignement/apprentissage, dans chaque nouvelle relation interroge ceux qui y participent : vais-je y arriver ? C'est ainsi que Mireille Cifali pointe l'intérêt « de ne pas se sentir tout-puissant » (2018, p. 43) et de reconnaître notre nécessaire faillibilité, notre relative impuissance (2018, p. 45). Eirick Prairat rappelle dans sa conférence donnée dans le cadre du 2^{ème} congrès de TACD que l'estime de soi est au principe même de notre reconnaissance de l'autre et de l'affirmation de soi. Il précise que ce que l'on estime en soi est notre propre humanité, c'est-à-dire ce que l'on a en partage. L'estime de soi est une conquête, d'une capacité à agir, conquête se situant entre fragilité (suis-je capable ?) et omnipotence (je veux donc je peux). Il rappelle que l'estime de soi est au principe de notre subjectivité, elle est notre propre humanité. Humanité sans cesse mise en danger chez le professeur, à chaque engagement dans une nouvelle relation, à chaque imprévu. Car il y a dans l'enseignement un réel travail de Sisyphe, toujours recommencer, s'engager dans une relation et dans une transmission dont on ne pourra jamais à l'avance savoir si elle sera

¹² Je renvoie à nouveau le lecteur vers le site de la TACD
http://tacd.espe-bretagne.fr/glossaire/?name_directory_startswith=M#name_directory_position

opérante. Reprenant Cifali, le travail de la subjectivité constitue un processus infini de recherche. Elle le conçoit, dans cette perspective, comme « possible sur fond d'impossibilité » (2019, p. 34). En toute situation, la *relation* est immédiate « dès qu'un humain est en face d'un autre être humain » (2019, p. 39). Cette condition invite le professionnel à ce que j'ai nommé dans le cadre de cette contribution la bienveillance. Mireille Cifali appelle ce tissage entre des personnes le *souci du lien*. Lorsque l'on est prêt à la rencontre, on peut accepter de partir des obstacles se présentant à nous. Cela nous rend capable par exemple de renoncer à l'élève moyen et au maître moyen pour accueillir ce qui perturbe la norme (2019, p. 51). S'inscrivant dans la perspective freudienne, Cifali nous rappelle qu'il ne peut exister d'éducation idéale. D'ailleurs « l'acte d'éduquer et d'enseigner est tellement difficile que nous provoquons de la souffrance presque inéluctablement » (2019, p. 54). Dans son ouvrage *préserver un lien*, elle explique que l'implication dans la relation consiste à accepter d'effectuer un travail sur la manière dont nous en sommes affectés car « quand on prétend tout savoir, alors le risque est grand que l'on perde l'intelligence de la relation » (p. 67).

Ce travail sur soi, à entreprendre dans le mouvement de la relation, constituerait ce que nous appelons ici le *milieu sujet*, non pas en tant que survalorisation du moi mais au contraire en tant que moi qui puisse, dans ce travail d'élucidation intérieur, s'alléger dans l'action : travail dans la complexité de la relation, ses obscurités, ses impensés... Pour rappel, l'usage de la notion de milieu en didactique (Brousseau 1998, Sensevy, 2011) renvoie à ce qui fait problème. Le milieu en tant que notion modèle dans l'ouvrage DPE nous éclaire sur ce point :

« Le milieu, c'est la structure du problème [...] Au début du problème, on est confronté à un ensemble d'éléments épars, non reliés. La résolution du problème amène à transformer cet ensemble épars en système organisé » (DpE, 2019, p. 19).

C'est ce travail d'enquête, dans l'intime relation de soi à soi, mais aussi de soi à l'autre que le professeur doit conduire en tant que sujet. Cette position assume donc la valeur de la subjectivité dans l'action et autorise l'acteur à penser en "Je" parce que cette subjectivité est au travail dans sa relation aux autres et à soi-même.

Un point rapproche les pensées de Cifali et de Prairat, et il n'est pas sans lien avec ce qu'il nous reste à creuser du côté du *milieu sujet*. Il s'agit, dans ce travail intérieur à conduire, de rechercher ce que ces deux auteurs nomment présence. L'éthique de la présence selon Prairat est tout d'abord un art, un art d'être présent à soi, aux élèves. C'est également un art d'être au présent, être là *hic et nunc*, impliqué. Enfin, c'est un art du présent, du don que l'on

fait, son engagement, son dynamisme, son écoute... Et le travail à cette disponibilité pour l'autre n'est pas sans présenter des difficultés. Depuis au moins Sénèque, nous savons que nous vivons dans des temps qui ne sont pas nôtres, habités par le passé qui nous hante, tournés vers le futur que nous ignorons. C'est notre lot, nous entendons donc assez mal ce qu'il se passe dans le présent. Cifali associe ce travail de la présence à un recherche de la bonne distance. La position de la psychanalyse, sur laquelle elle s'adosse, n'est pas de postuler à une forme d'indifférence mais plutôt de faire un travail sur les affects afin que ceux-ci deviennent moins envahissants. Et pour que le professeur parvienne à vivre en pratique cette présence, la psychanalyse apporterait quelque lumière sur la nécessité de maintenir ensemble les contraires, contre le dualisme du bon et du mauvais, du positif et du négatif. Ce que réclame du professionnel la présence, c'est quelque chose comme de l'authenticité, dit Cifali, en indiquant qu'elle entend par là une adresse particulière, d'être dans l'échange avec sincérité, disponibilité et prudence (2019, pp. 139-145) – c'est ce que vise par ailleurs l'attitude clinique.

Cela dit l'incitation à cultiver le travail d'un espace intérieur ne fait pas partie des prérogatives notamment relativement à la formation des professeurs. C'est ce que le travail du *milieu soi* entend autoriser dans un milieu professionnel où les conditions d'exercice s'avèrent de plus en plus difficiles. Ainsi, dans les métiers de l'humain aujourd'hui,

« le professionnel est souvent hanté par l'objectivité qu'il se devrait d'atteindre. Cet impératif colore et son action et sa pensée. L'objectivité lui serait garantie par les approches théoriques, par ce qui relève de la science, par ce qu'affirment les scientifiques » (Cifali, 2019, p. 113).

Nous vivons sous le règne d'une idéologie scientiste et positiviste, et nous souffrons d'une interprétation trop normative de la science qui dicterait à l'acteur son action et la garantirait. Et cela s'articule à un idéal illusoire des professionnels de n'être jamais affecté soi-même par les sujets avec lesquels il faut travailler. Il s'agirait de ne jamais laisser voir ses affects car l'apparition des sentiments viennent « ternir l'idéal de maîtrise » (2019, p. 122). Or, la dimension véritablement éthique de notre activité professionnelle, dit Cifali,

« ne se réduit pas à un discours de bons sentiments clamant des idéaux ne tenant pas dans le quotidien. Elle est présente en revanche quand nous interrogeons nos valeurs confrontées aux situations (nos impasses, nos dilemmes, nos contradictions) et considérons comment nos gestes rejaillissent sur celles et ceux avec qui nous travaillons » (2019, pp. 128-129).

À ce titre, nous souhaiterions faire apparaître ici deux paradoxes que nous appellerons respectivement le *paradoxe du professeur-ingénieur* et le *paradoxe du professeur exemplaire*. D'abord, rappelons que la mission première du professeur est de transmettre et qu'enseigner doit susciter en l'autre une activité qui s'apparente, pour celui qui apprend, à une lente

conquête de soi. Au sens large, le rôle de l'éducateur consiste à faire entrer dans la culture, qui en TACD représente un complexe de pratiques assumées par des connaisseurs pratiques. En ce sens, la théorie didactique représente l'outillage nécessaire à cette présentation du monde comme l'écrivait Hannah Arendt. Il s'agit donc pour le professeur de s'outiller du point de vue de la théorie et dans l'optique d'acquérir des techniques, des connaissances, toutes nécessaires à la mise en œuvre de dispositifs efficaces dans l'art de la transmission. Mais cela s'avère-t-il suffisant si, comme Prairat (2017), nous postulons qu'enseigner est aussi ouvrir à un monde commun permettant l'authentique rencontre des subjectivités ? L'outillage du maître ne saurait se contenter d'une panoplie conceptuelle et pratique. Il souffrirait alors d'un manque à être pourtant nécessaire à sa mission. Nous pouvons nous inspirer de Lacan : le maître doit être celui qui « sait y faire ». Il doit incarner à la fois celui qui sait et qui détient des habiletés professionnelles sans se déposséder de ce qu'il est, c'est-à-dire sans faire l'impasse sur ce qui le constitue en tant que sujet, donnant ainsi à voir toute son humanité. C'est ce que nous rappelle Prairat, revenant sur *Émile ou de l'éducation* de Rousseau :

« Montrez vos faiblesses à votre élève si vous voulez le guérir des siennes ; qu'il voye en vous les mêmes combats qu'il éprouve, qu'il apprenne à se vaincre à votre exemple » (1969, p. 500).

Penser le dispositif et travailler aux dispositions. Acquérir la maîtrise et l'expérience de la transmission et accepter la non-maîtrise. Œuvrer au perfectionnement dans l'art d'enseigner et rester un sujet faillible. Voilà résumé le premier paradoxe de ce que j'appelle le *paradoxe du professeur-ingénieur*.

Ce premier point nous conduit vers la mise en lumière d'un second paradoxe, celui du *professeur-exemplaire*. Selon Prairat, il s'agit de faire le deuil du maître idéal. D'après lui, le professeur doit présenter à ses élèves une sorte d'exemplarité « ordinaire ». Conscient d'une impossible perfection, celui qui enseigne se montre exemplaire à travers sa recherche « d'une fidélité silencieuse à quelques grands principes » (2017, p. 78). Nous comprenons que ce que le maître donne à voir n'est autre qu'une exemplarité non-héroïque. Or le travail sur lui-même nécessaire à la compréhension de sa propre intrigue est un travail qui coûte. Le professeur parfait, impossible. L'action professorale perfectible sûrement. Et, comme nous l'avons déjà évoqué, ce travail s'agence à même les situations, les doutes, les remises en question, voire les déceptions ou les échecs. Si le professeur doit être considéré comme une sorte de héros et d'exemple, il l'est certainement par ce travail difficile et parfois rebutant de savoir y faire avec lui-même. Le paradoxe en question réside bien en la teneur dérisoire de ce que nous tenons ici comme essentiel, et des moyens pour y parvenir. Le professeur pourrait bien dans

ces conditions apparaître comme un héros dans le sens où il œuvre là où beaucoup d'autres évitent, par commodité, de s'aventurer. Là où dans la solitude de se confronter à lui-même, certains esquivent et refoulent la difficile question de leur propre humanité. Malheureusement, notre société préfère croire à l'existence de « héros sans peur et sans faille » (Cifali, 2019, p. 52), et le monde de l'enseignement s'est laissé coloniser par des sciences censées lui dicter la bonne conduite. Les « héros » ne sembleraient pas être ceux que l'on croit...

Références bibliographiques

- Canto-Sperber, M., Ogien, R. (2004). *La philosophie morale*. Paris : PUF.
- Cifali, M. (2018). *S'engager pour accompagner*. Paris : PUF.
- Cifali, M. (2019). *Préserver un lien*. Paris : PUF.
- Collectif Didactique pour Enseigner, (2019). *Didactique pour enseigner*. Rennes : PUR.
- Freinet, É. (1966). *Quelle est la part du maître ? quelle est la part de l'enfant ?* Cannes : BEM-CEL.
- Mauco, G. (1967). *Psychanalyse et éducation*. Paris : Aubier-Montaigne.
- Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer*. Paris : ESF.
- Meirieu, P. (2001). *Célestin Freinet. Comment susciter le désir d'apprendre ?* Mouans-Sartoux : PEMF
- Peillon, V. (2013). *Refondons l'école : pour l'avenir de nos enfants*. Paris : Seuil.
- Ponnou, S. (2014). *Lacan et l'éducation. Manifeste pour une clinique lacanienne de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Prairat, E. (2013). *La morale du professeur*. Paris : PUF.
- Prairat, E. (2017). *Éduquer avec tact*. Paris : ESF.
- 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. Université de Lorraine.
- Rousseau, J-J. (1969). *Émile ou de l'éducation*. Paris : Gallimard.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. Bruxelles : De Boeck

Former un sujet lecteur**Les enjeux affectifs et épistémiques d'un nouveau paradigme**

Marie-Sylvie CLAUDE
Litt&Arts
Université Grenoble-Alpes

Patrick RAYOU
Circeft-Escol
Université Paris 8

Résumé

Les difficultés à instaurer un contrat didactique entre enseignants et élèves tiennent pour partie au partage des responsabilités épistémiques dans la topogénèse. Mais celles-ci sont aussi affectées par le type d'identité qu'engagent les acteurs dans cette transaction. Le commentaire littéraire pour le français du baccalauréat est un analyseur de ce phénomène car il suppose désormais une réception impliquée des œuvres dont notre recherche montre qu'elle met à l'épreuve enseignants comme élèves. Cette étude de cas vise à éclairer les difficultés d'installation d'un nouveau paradigme didactique et à ouvrir de nouvelles pistes de collaboration entre didactique et sociologie des apprentissages.

Abstract

Part of the difficulty in establishing a didactic contract between teachers and pupils lies in the sharing of epistemic responsibilities in topogenesis. However, these are also affected by the type of identity that the actors engage in this transaction. The literary commentary for French for the baccalaureate allows an analysis of this phenomenon because it now presupposes an involved reception of texts which our research shows to be difficult for both teachers and pupils. This case study aims to shed light on the difficulties of setting up a new didactic paradigm and to open up new avenues of collaboration between didactics and the sociology of learning.

Mots clés : didactique, subjectivité, lecture littéraire, sociologie, topogénèse

Key-words: didactics, subjectivity, literary reading, sociology, topogenesis

Introduction

Des élèves qui n'entrent pas (ou mal) dans le jeu

Considérer l'action didactique comme un jeu dans lequel le professeur ne gagne que lorsque l'élève produit *proprio motu* les stratégies gagnantes (Sensevy, 2007) est une approche particulièrement pertinente pour comprendre les processus d'enseignement-apprentissage. Elle permet notamment de donner toute leur place, dans l'explication des difficultés à agir ensemble, aux malentendus (Bautier & Rochex, 2007) qui peuplent les situations d'apprentissage scolaire. Pourquoi les élèves n'entrent-ils pas, ou le font-ils de façon inappropriée, dans le jeu qui leur est proposé ? L'approche didactique en termes de contrat permet de comprendre comment, à l'instar de ce qui se passe entre Kaan et son enseignant, (Vigot & Sensevy, 2013), l'absence d'arrière-plan commun empêche l'action conjointe. Kaan, qui devrait compter des carrés affichés sur un écran durant un temps limité, n'y parvient pas car un arrière-plan personnel lui fait considérer le nombre comme une étiquette « mot-nombre », pas comme un objet sans réalité ni concrète ni symbolique. Mais ces difficultés de caractère épistémique semblent corrélées avec d'autres difficultés, d'ordre relationnel cette fois :

Nous remarquerons le besoin permanent des interactions avec le professeur et le soutien positif de ses camarades. Cet élève éprouve une nécessité de réassurance pour avancer et tenter de construire des connaissances. Il semble toutefois un « élève hors jeu » comme nous l'avons défini précédemment, puisque ne pouvant mobiliser les connaissances nécessaires "pour jouer" au jeu pratiqué par les autres élèves de la classe. P9.

Un entre-épaulement entre sociologie et didactique

Cet article s'intéresse à ce type de remarque avec l'idée que des aspects proprement subjectifs composent toujours avec ceux, proprement cognitifs, des apprentissages et favorisent ou inhibent l'entrée dans le jeu. Il s'agit de contribuer à une meilleure connaissance des arrière-plans évoqués en proposant d'œuvrer à l'entre-épaulement d'approches sociologiques et didactiques susceptibles de faire mieux comprendre les secrets du jeu gagnant-gagnant. Dans un échange avec Bernard Lahire, Samuel Johsua (1999, P. 45) déclarait :

"Postulant que ce qu'on dit en didactique marche dans 85% des cas, il reste 15% d'élèves qui ne veulent même pas s'asseoir sur la chaise".

A quoi répondait Bernard Lahire :

Pour que la situation change entre la didactique et la sociologie, il faudrait que le didacticien soit autant intéressé par ces élèves-là que par les autres. Il faudrait qu'il se demande si ce n'est pas dans les « contrats didactiques » familialement organisés que réside peut-être une partie du problème. Et cela suppose donc, on y revient, une déconnexion de la didactique par rapport à la seule scène scolaire.

Didacticiens et sociologues doivent ainsi pouvoir collaborer dans la recherche des arrière-plans des apprentissages qui, réussis ou manqués, plongent leurs racines dans des contextes à empan spatio-temporels plus larges (Rayou & Sensevy, 2014). Nous prêtons plus particulièrement dans ce texte attention à la topogénèse (Chevallard, 1985, Sensevy, 2019). Certes, les autres composantes du « triplet didactique » sont elles aussi soumises à de tels arrière-plans. Construire un milieu significatif pour les apprentissages, en organiser le processus dans le temps n'échappe pas, en effet, aux contraintes générales de situation. Mais il nous paraît que le partage des responsabilités épistémiques avec l'occupation de positions plus ou moins hautes qu'y occupent les acteurs peut être un analyseur particulièrement efficace des enjeux cognitifs et non cognitifs des apprentissages scolaires.

Le commentaire de texte en français : une mise à l'épreuve des enseignants et des élèves

Cet article s'appuie sur une recherche que nous conduisons et qui s'intéresse au commentaire pour l'épreuve anticipée du baccalauréat de français. Nous l'abordons d'un point de vue « macro » qui la regarde comme une modalité évaluative très ancienne et stable dans la discipline (Massol, 2020). Celle-ci est néanmoins plus ou moins adaptée au paradigme contemporain de la lecture littéraire, (définie comme une transaction entre le texte et son lecteur, Louichon, 2011) et à son intérêt pour la réception impliquée des œuvres. Cette dimension méso-scopique s'articule à une autre, plus « micro », qui met en jeu les arbitrages quotidiens auxquels procèdent tant professeurs qu'élèves pour faire tenir ensemble les exigences nouvelles de la noosphère (Chevallard, 1985) et le format consacré de l'épreuve. Au sein de ce faisceau de contraintes, quelles places peuvent occuper et occupent de fait les différents acteurs et quels arrière-plans mobilisent-ils pour cela ?

Le cadre sociologique retenu est celui de sociologies constructivistes qui considèrent les réalités sociales comme des élaborations historiques et quotidiennes des acteurs individuels et collectifs. La moindre régulation contemporaine, en amont de l'école, des rôles et des attentes fait que ses acteurs, incités à être davantage sujets, doivent contribuer à la construction des situations (Dubet & Martuccelli, 1996). Compte tenu du rôle joué par la scolarité dans les destins individuels, les épreuves qui l'émaillent prennent place parmi l'ensemble des épreuves (Boltanski, 1990, Martuccelli, 2006) au cours desquelles se dessinent les identités. A une conception « rupturaliste » du sujet socialisé par l'école, s'en substitue une, « spiralaire ». La première théorisée par Durkheim, définit ainsi l'éducation comme "l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale" (Durkheim, 1905 : 41-42). La seconde, portée par Dewey (1916 : 224), voit plutôt dans l'école « non une préparation à la vie », mais « un processus de vie » dans lequel, dans son expérimentation du monde, l'enfant se nourrit des ressources héritées de l'humanité. Ces approches peuvent se compléter par les apports contemporains de la sociologie des émotions qui s'intéresse à la

façon dont nous essayons de réagir ou pas émotionnellement de manière convenable à une situation (Hochschild, 2003 ; Laheyne, 2019). Les disciplines scolaires suscitent en effet des "vécus disciplinaires" (Reuter, 2016), la lecture littéraire pour sa part, en appelant ouvertement à la production d'émotions, peut en particulier provoquer des « dissonances » (Hochschild, id. : 38) entre ce qu'on ressent et ce qu'on se croit être autorisé à en dire.

L'enseignement littéraire interroge, aujourd'hui, la place à donner aux réactions subjectives de l'élève lecteur. C'est le fruit de deux étapes dans l'évolution de la discipline. Depuis les années 90, le projet n'est plus seulement d'enseigner des savoirs sur le texte littéraire mais d'enseigner la lecture littéraire, c'est-à-dire une certaine façon de lire en interagissant avec le texte (Louichon, 2011). C'est un héritage des théories de la réception, issues des recherches en littérature : le texte est une instance sémiotique, le lecteur en est une autre. Selon cette conception, le texte ne se suffit pas à lui-même, il lui faut un lecteur qui interagit avec lui pour co-construire du sens. Mais pour les premiers théoriciens de la réception, ce lecteur doit être un *lecteur modèle* (Eco, 1992), ou *implicite* (Iser, 1985), c'est-à-dire un lecteur capable de répondre aux injonctions du texte, de repérer et faire signifier les zones d'indétermination qu'il prévoit. Ces formes de coopération avec l'œuvre pouvant être multiples, à condition que soient respectés les *droits du texte* (Eco, 1992). C'est ce modèle qui a longtemps prévalu pour la transposition didactique en France : l'enseignement secondaire devait doter l'élève de compétences et savoirs spécialisés afin de le rendre capable de prendre en charge en autonomie, à terme, cette lecture littéraire. Depuis le début du XXI^e siècle, cependant, les théoriciens du sujet lecteur, en didactique de la littérature, proposent de donner toute sa place à l'activité du lecteur empirique : l'élève est encouragé à s'appuyer pour produire du sens sur les répercussions intimes et variées que le texte suscite vraiment en lui - émotions, réactions morales, souvenirs, association d'images... A partir de cet ancrage subjectif, l'activité liseuse peut se modéliser comme un va-et-vient dialectique entre participation et distanciation (Dufays, 2005), ou comme un « enroulement spiralaire » (Shawky-Milcent, 2014 : 482) par lequel le lecteur empirique agrège aux échos intimes que le texte produit en lui des analyses fines, des pistes interprétatives issues de savoirs savants ou des apports issus de la lecture subjective d'autres lecteurs.

Pour le commentaire littéraire du bac, « Le candidat compose un devoir qui présente de manière organisée ce qu'il a retenu de sa lecture et justifie par des analyses précises son interprétation et ses jugements personnels. » (MEN, Bulletin officiel spécial n° 7 du 30 juillet 2020). On peut lire cette définition comme la prescription d'une lecture distanciée (Daunay, 2002), appuyée sur des « analyses précises » et savamment organisée. Ce qui s'opposerait au paradigme didactique de la lecture littéraire comme participation du lecteur à la construction de sens. Mais on peut comprendre aussi, eu égard à l'adjectif « personnels », que c'est l'écriture d'une lecture impliquée qui est attendue, une mise en forme parmi d'autres possibles de cette expérience subjective. Pour autant, l'adjectif « personnel »

est présent dès 1978 dans la définition de l'épreuve, le candidat devant mettre en évidence « l'intérêt personnel » qu'il découvre dans le texte, alors même que la lecture de la littérature est enseignée comme le décryptage résolument distancié d'un sens considéré comme immanent au texte. L'adjectif signifie alors non que la lecture attendue est subjectivement impliquée, mais que le sens du texte trouve l'intérêt du lecteur. Ces deux interprétations divergentes des attendus de l'épreuve restent possibles, il importe de savoir comment les différents acteurs scolaires s'en emparent. Enseignants et élèves font souvent état de difficultés à faire tenir ensemble, dans l'apprentissage du commentaire, des logiques qui leur paraissent incompatibles, entre autorisation à l'implication et exigence d'une posture extérieure, analytique (Claude, 2021). On peut craindre que des tensions structurent l'arrière plan des situations didactiques et gênent, voire empêchent, le jeu gagnant-gagnant (Rayou & Sensevy, 2014)

Le corpus de notre enquête est constitué d'entretiens semi-directifs avec des élèves de Terminale (n=30) et avec des enseignants de Français en lycée (n = 15) de la région parisienne. Tous les entretiens étaient précédés de la lecture de deux copies de baccalauréat rédigées pour les épreuves anticipées de français de 2019. Très contrastées, elles avaient été sélectionnées par un jury académique comme support aux harmonisations entre correcteurs. Enseignants comme élèves avaient eu connaissance des sujets lors de la session pour laquelle ils avaient été soit évalués, soit évaluateurs. Il s'agissait pour nous d'amener nos jeunes interlocuteurs à lire ces copies comme des produits finis plus ou moins réussis mais aussi comme des traces de l'activité d'un élève engagé dans un processus de lecture du même type que celui qu'ils avaient eux-mêmes appris au cours de leur scolarité et conduit le jour de l'examen. Les enseignants, confrontés aux mêmes copies, étaient amenés à prendre position sur cette activité d'élève mais aussi à réagir à l'évaluation de la copie par leurs pairs. Invités à des comparaisons avec leurs propres pratiques, les deux groupes d'enquêtés en arrivaient ainsi à des considérations plus larges sur l'enseignement/apprentissage de la lecture littéraire.

Éléments d'analyse des entretiens

Dans la logique du paradigme didactique du sujet lecteur, le commentaire doit être l'écriture d'une lecture relevant d'une métabolisation de toute l'expérience du sujet : culture scolaire mais aussi extra-scolaire, livresque et générale, souvenirs personnels, imaginaire, sensibilité, réactions axiologiques... Même si les actuels programmes de lycée (2019) présentent une sédimentation de différentes définitions de la lecture littéraire (Schneuwly, 2007), leur préambule peut être compris en ce sens : il faut permettre aux élèves « la constitution d'une culture personnelle, la consolidation de leurs compétences fondamentales d'expression écrite et orale, de lecture et d'interprétation, dans une perspective de formation de la personne et du citoyen. » Ce qui prolonge la réunion des enjeux « littéraires et de formation personnelle » que donnent à la lecture les programmes de collège. Un

contrat didactique visant l'apprentissage du commentaire littéraire ainsi compris devrait donc amener l'élève à savoir tisser ensemble (Le Goff, 2013) les retentissements personnels de sa lecture et les résultats d'une analyse experte, et à écrire cette lecture selon les normes de l'exercice. Or l'analyse de nos entretiens montre que l'activité lectorale du candidat, de la personne et de l'élève ne sont pas facilement compatibles. Ce qu'en disent nos interlocuteurs permet de comprendre les arrière plans de la topogenèse : la position épistémique que doivent occuper l'apprenant et l'enseignant est complexe et des malentendus sont sous-jacents. Qu'est ce, selon nos interlocuteurs, qu'être soi comme candidat et comme personne lectrice ? l'élève peut-il réunir ces deux instances ?

Être soi comme candidat, personne lectrice et élève

Être soi comme candidat, c'est, selon nos interlocuteurs, masquer toute implication subjective. Le retrait de l'instance énonciative du texte rédigé est impératif. L'une des copies sur lesquelles s'appuyaient les entretiens contenait la phrase : « ce texte selon moi est réellement influencé par les mouvements précédents de la littérature ». Plusieurs de nos interlocuteurs y voient un manquement aux règles de l'exercice, comme par exemple Stéphane (TL)¹ : « la personne a écrit 'selon moi', on peut pas écrire son ressenti ». Les enseignants confirment : pour Solenne, « Le 'selon moi' montre que le code de l'exercice n'est pas totalement compris ». Lise le regrette mais confirme qu'elle apprend aux élèves qu'« il faut éradiquer les 'je' ». Donc, le jour du bac, l'engagement de la personne dans l'activité interprétative, s'il a eu lieu, doit, selon tous nos interlocuteurs, être invisibilisé.

A l'opposé, être soi comme personne liseuse, c'est s'émouvoir et admirer, importer le texte dans son intimité, s'y retrouver. Diénabou (TES) se souvient d'avoir étudié en sixième "Demain dès l'aube" de Victor Hugo : « Waouh ! c'est magnifique ! le fait qu'il a envie de partir sur la tombe de sa fille c'est... » Les mots manquent pour dire l'admiration du poème aimé et ancré dans sa mémoire. D'ailleurs, elle précise : « je l'ai toujours en fond d'écran ». Cette appropriation de la littérature par son annexion dans les objets privés se retrouve dans l'entretien avec Marine (TES) : « un vers qui m'a vraiment marquée (...) je me sens dtgue devoir l'enregistrer dans mon téléphone ». Le fait est, dit-elle, que « c'est des personnes humaines, qui ont des sentiments, qui ont écrit ces poèmes-là, donc forcément que des fois on peut s'identifier à elles ». On peut d'ailleurs se trouver en proximité personnelle avec des auteurs peu attendus, comme Myriam (TL) qui s'identifie à l'auteur du *Discours sur la servitude volontaire* : « j'avais vu que La Boétie, il avait beaucoup de questionnements (...) que moi-même je m'étais déjà posés (...) une personne qui avait pratiquement mon âge à l'époque, qui avait presque les mêmes mentalités que nous ».

1

Les élèves sont désignés par un prénom suivi de leur classe (TL pour terminale L), les enseignants sont désignés par un prénom. Ce ne sont pas leurs vrais prénoms.

Cet engagement de la personne peut concerner l'expérience du commentaire. Marine nous explique qu'au bac, elle a interprété l'arbre du poème d'Andrée Chedid, « Destination : arbre », comme un symbole du déracinement, et que cela la renvoyait à sa propre expérience de la migration, celle, dit-elle, « des personnes qui se sentent pas à leur place (...) ça me touche (...) 'un arbre seul... orphelin des forêts' (...) c'est vraiment ça ! ». Elle est heureuse de l'expérience de lecture qu'elle s'est donnée à vivre, qui, pense-t-elle, « peut nous faire gagner en maturité (...) nous faire grandir dans nos têtes ». Cette lecture où le sujet met beaucoup de lui-même est simultanément riche d'apports pour son développement.

Occuper la place épistémique de l'élève en lecture littéraire, être soi comme sujet didactique (Daunay, 2007), supposerait, théoriquement, d'apprendre à concilier ces deux identités de lecteur : faire de soi comme personne lectrice une instance sémiotique à même de nourrir le processus interprétatif, mais simultanément objectiver, comme élève lecteur, le matériau ainsi obtenu pour en analyser finement les sources dans le texte et finalement, comme candidat, en effacer les traces visibles dans la rédaction du commentaire au baccalauréat. Des apprentissages spécialisés sont nécessaires pour se rendre capable de faire un retour réflexif sur sa lecture personnelle, afin d'en comprendre les ressorts, ce qui, simultanément, permet de l'étoffer, en poursuivant la transaction avec le texte. Tous nos interlocuteurs évoquent ainsi l'utilité de disposer d'outils, indifféremment nommés figures de style, procédés littéraires ou figures de rhétorique, qu'il faut apprendre à repérer et à analyser. Il faut aussi acquérir des savoirs d'histoire littéraire, nécessaires pour contextualiser ou se donner des clés interprétatives.

L'une de nos interlocutrices, Sophia (TL), décrit très précisément ce processus. Elle dit qu'un bon commentaire ne doit pas chercher seulement à dire « quel effet [le texte] a voulu produire sur le lecteur (...) mais quel effet aussi sur nous, ça a produit, justement... vraiment ce que nous, quand on l'a lu, ça nous a fait, enfin ce qu'on s'est dit pendant le texte ». L'abondance des marques de la première personne, qui supprime dans la phrase l'impersonnel « le lecteur » et passe de la position d'objet de sa propre lecture à celle de sujet du verbe *lire*, montre l'investissement de la personne qui interagit avec le texte, et pense tout en lisant, « pendant le texte ». Pour autant, il faut, dit Sophia, agréger à ce processus des savoirs et savoir-faire experts : « pour un bon commentaire, il doit y avoir

aussi une certaine finesse dans l'analyse qui reste avec des outils scolaires et littéraires ». Dans le cadre de la rédaction de l'exercice, le code de l'énonciation impersonnelle doit certes être respecté, mais garder la trace de « quelque chose d'un peu pétillant, de soi-même », ne pas faire « le robot élève (...), ça plait ». Évaluée par ses enseignants comme une excellente élève et très bien notée au bac, Sophia est capable de concevoir et, vraisemblablement, de réaliser la réunion de la personne lectrice, de l'élève et du candidat. La position épistémique qu'elle réussit à occuper nous semble difficilement accessible à nos autres interlocuteurs. Les approches différentes qu'ils en ont constituent des arrière-plans susceptibles de faire dysfonctionner un contrat didactique visant à apprendre à tous ce que Sophia maîtrise, et qu'elle précise d'ailleurs ne pas avoir appris à l'école (c'est sa mère, dit-elle, qui lui a conseillé de se détacher des méthodes enseignées pour s'autoriser une lecture personnelle).

La difficile conciliation de la personne lectrice et du candidat

La grande majorité des lycéens que nous avons rencontrés considèrent que l'exercice du baccalauréat ne laisse aucune place à la lecture de la personne. Marine (TES), qui se félicitait de la lecture très impliquée qu'elle avait faite au bac du poème de Chéhid, en voyant l'histoire de l'arbre comme une allégorie de son propre sentiment de déracinement, nous apprend « qu'elle n'a eu que 8 ». Très déçue par cette note, elle l'explique par le fait qu'elle a mis trop d'elle-même dans sa lecture, sans suffisamment se masquer, ni chercher un sens susceptible de faire consensus : « il faudrait faire la part des choses et voir un sens général (...) sans trop faire quelque chose qui montre que j'ai de la haine ou autre... ». Dienabou (TES) recommande quant à elle de ne « jamais au grand jamais » faire état de ses émotions au bac, « il faut se concentrer sur ce qui est demandé, ne pas prendre le risque encore plus de mettre ce que je ressens là-dedans ».

Du côté des enseignants, beaucoup disent qu'eux-mêmes valorisent des commentaires très personnels au bac, mais qu'« il y a des collègues qui sont arc-boutés (...) sur une forme de comptage des figures de style » et qui « massacrent les élèves » dont la copie prendrait trop de liberté interprétative (Marie). De ce fait, ils disent s'obliger, en classe de Première, à une formation du candidat finalisée par ce qu'ils pensent possiblement attendu en priorité, une lecture techniquement outillée et des savoirs savants. Ils apprennent à leurs élèves à

produire un texte qui, à défaut d'être une véritable lecture du texte, soit un « smic du commentaire » (Lise), qui risque d'en devenir un « simulacre » (Marianne), mais qui soit susceptible d'être noté au moins passablement par tout correcteur. Beaucoup confirment ce que craignent les élèves : encourager l'investissement de la personne lectrice mettrait la majeure partie des candidats en difficulté, pour un exercice où les traces de la subjectivité sont proscrites de la version attendue *in fine*. Donc élèves et enseignants s'accordent à penser (et souvent à regretter) que la lecture subjective trouve difficilement sa place à l'examen. Mais les élèves considèrent souvent, d'après ce qu'ils nous en disent, que cette pratique purement analytique s'inscrit dans la continuation du contrat didactique de lecture littéraire qu'ils ont connu en tant qu'élèves. Alors que les enseignants - en tout cas une partie d'entre eux - y voient une forme de trahison de ce qu'ils souhaiteraient enseigner, avec laquelle il faut bien composer pour ne pas mettre ses élèves en difficulté à l'examen.

Concilier la personne lectrice et l'élève ? Des désaccords

Pour les élèves, la personne lectrice n'a pas non plus de place dans les cours de français au lycée. Beaucoup considèrent que le type de lecture à apprendre n'est pas une transaction avec le texte, mais un décryptage de sens cachés, implicites, déposés dans le texte : « Il fallait aller chercher ce qui était trop implicite, tout ce qui était caché » (Manon, TL). Pour une bonne partie des élèves, la lecture littéraire scolaire présuppose que le texte recèle un ou plusieurs sens, qu'ils nomment souvent « message », qu'ils attribuent fréquemment à une intention de l'auteur, et que le rôle du lecteur est de mettre au clair. Dans cette vision de la lecture, le lecteur n'a pas à se constituer comme instance sémiotique, son activité herméneutique sert à décrypter le sens prévu par le texte, pas à le co-construire. Pour d'autres, le texte ne recèle pas un sens unique, mais l'enseignant impose aux élèves sa propre interprétation. Pour Stéphane (TL) : « On n'a pas notre mot à dire. C'est un contre-sens si on met notre propre vision et comment on interprète, nous, le texte (...) le professeur nous raconte comment lui interprète ce que l'auteur a voulu dire. Et on n'a le choix que de redire ce que le professeur dit en étant la parfaite... la parole d'évangile ! » Plusieurs affirment que l'école ne forme que le candidat, lui subordonne l'élève et met ainsi la personne en échec, ce qu'ils regrettent. Nathan (TL) explique : « on laisse pas assez réfléchir les élèves par rapport à un texte, on laisse réfléchir juste par rapport à la figure de

style (...) et on parle pas assez, de ce que nous on pense, par rapport à ce que nous on vit. (...) ce que ça nous fait, quel sentiment ».

Pourtant, la majorité des enseignants que nous avons rencontrés disent au contraire qu'en classe, ils cherchent à apprendre aux élèves à interagir avec le texte pour produire un sens qui dépend de leur lecture subjective. Matthieu considère qu'« il n'y a pas de vérité sur un texte : vouloir systématiquement emmener l'élève vers ce qu'on estime qu'il faut qu'il dise sur un texte, d'un point de vue épistémologique, c'est le faire passer à côté non seulement de l'exercice mais aussi d'abord et avant tout des textes. ». Violette explique comment elle apprend à ses élèves à s'appuyer sur les échos réels que les textes suscitent en eux pour formuler des hypothèses de lecture, puis leur propose des outils « qui vont peut-être t'aider à expliquer pourquoi tu ressens ça, pour approfondir les hypothèses ». Plusieurs autres enseignants disent qu'ils souhaiteraient partir d'une première production personnelle de chaque élève pour lui apprendre à ressaisir ses intuitions, les objectiver pour savoir comment le texte les a produites, et par cette opération même les étoffer : « le relancer sur les intuitions de lecture qui sont les siennes et faire développer (...) on va partir sur une de tes intuitions et tu vas redéployer ce que tu peux » (Marie). En tout état de cause, dit Lise, ne pas s'appuyer sur la lecture des élèves, c'est faire de la littérature hors sol, [car] la littérature nous parle de nous, de la vie », et c'est d'autant plus important, dit-elle, que l'évolution curriculaire globale, « donne plus de place à la subjectivité ».

Il y aurait donc, en arrière-plan de la topogénèse, un malentendu sur le contrat entre enseignants et élèves, ce malentendu concernant les enjeux de l'apprentissage de la lecture littéraire. Pour les premiers, celle-ci est comprise comme un processus de transaction avec le texte, ce qui laisse potentiellement place à la lecture subjective, pour les seconds comme une procédure de décryptage d'un sens, dont certains pensent qu'il est inhérent au texte quand d'autres le considèrent comme interprété par l'enseignant et imposé aux élèves. Pour la plupart des élèves interrogés, le commentaire du bac serait le prolongement logique de ce contrat didactique, qu'ils peuvent critiquer, alors que pour plusieurs des enseignants de l'enquête, le format de l'épreuve contraindrait à une sorte de rupture de contrat.

Mais les choses apparaissent plus complexes encore parce que dans nos entretiens, une partie des enseignants modélisent bien la lecture littéraire comme une enquête, le décryptage d'un sens présumé immanent au texte, et non comme une transaction avec le

texte. Clothilde dit par exemple : « c'est important de s'appuyer sur des outils. Les entrées sont un peu toujours les mêmes : forme de discours, point de vue, pensées ou paroles rapportées, les registres aussi (...) Évidemment le lexique, évaluatif ou neutre (...) Je pense que l'objectif c'est quand même, toujours, de montrer les effets de sens et ce qui les a produits ». Plusieurs enseignants nous disent ainsi enseigner une méthode pour repérer des procédés et en inférer les effets : « je lis le texte une première fois, je relève des figures de style si j'en repère, je fais trois colonnes sur une feuille de brouillon avec : je relève, j'analyse, j'interprète » (Mylène). Ce qui présuppose le sens comme déposé dans le texte, donc invalide la conception de la lecture comme la co-construction d'un sens par deux instances sémiotiques, le texte et le lecteur. Pour autant, les mêmes enseignants peuvent, à d'autres moments de l'entretien, se réclamer de la pratique de la lecture comme engageant le sujet lecteur et formatrice pour lui, mais ils l'associent à d'autres exercices de lecture littéraire, dont ils disent souvent qu'ils ne parviennent pas à les articuler avec la préparation à l'épreuve du bac. Beaucoup explicitent d'ailleurs les contradictions qu'ils rencontrent avec eux-mêmes (« on se sent pris en tenaille en permanence », dit Charlotte). Les conflits de notation au bac ont donc un fondement épistémologique : la définition de la position épistémique à tenir par le lecteur à former et par celui qui les forme peut-être très différente d'un enseignant à l'autre, Au-delà même des malentendus entre enseignants et élèves, les arrière plans de la topogénèse sont traversés également par des débats ou incompréhensions entre enseignants.

Conclusion

L'exercice canonique de commentaire en français, par son caractère d'évaluation d'une longue scolarité dans la discipline, semble contraindre assez fortement l'action conjointe des enseignants et des élèves. Les questions inhérentes à tout contrat didactique, relatives à la position occupée par les uns et les autres concernant les savoirs en jeu, semblent compliquées par les évolutions qui affectent cette discipline et vraisemblablement d'autres qu'elle. A la difficulté de choisir ce qui doit être montré ou caché comme savoirs détenus par l'enseignant pour développer les compétences de l'élève s'ajoute le fait que celui-ci est davantage pris comme un sujet empirique porteur de savoirs qui ne relèvent pas nécessairement de la culture scolaire. De là une prise de risques car la personne du jeune

menace le candidat alors que, symétriquement, le correcteur tend à brimer l'éveilleur. Ces tensions au sein des personnes sur-déterminent les rapports entre partenaires de la topogénèse idéale.

La compréhension de telles tensions requiert des analyses fines des exigences de chaque discipline scolaire, mais suppose aussi un examen de la toile de fond curriculaire. En l'occurrence, le paradigme du sujet lecteur se heurte à un mode d'organisation du baccalauréat et au maintien d'une épreuve qui ne sont pas nécessairement le plus adaptés à son libre déploiement. Le poids des évaluations semble constituer par ailleurs une spécificité française qui conduit les élèves à renormaliser les épreuves (Barrère, 2003, Rayou, 2016) pour y prendre le moins de risques possibles, se distinguant ainsi de la plupart de leurs homologues des pays concernés par l'enquête PISA (Rémond, 2006) par leur recours à des routines ou à des attitudes impersonnelles dès qu'ils ont un doute sur les réponses à apporter à des questions qui exigent d'eux une forme d'engagement. L'évolution des attentes qui caractérisent les « sociétés ouvertes » (Bernstein, 1997/1967 : 164) peut susciter, chez les élèves et chez les enseignants, par-delà le seul cas de l'enseignement littéraire, des « sentiments de déstructuration » (id.) qui ne facilitent pas le « jeu en profondeur » (Hochschild, 2003 : 42) attendu. Le même texte de Bernstein faisait l'hypothèse que, dans des univers d'apprentissage plus incertains que ceux des « sociétés fermées », les élèves pouvaient être conduits à « renforcer leur adhésion à leur groupe d'âge, devenu pour eux le principal moyen d'accès à des croyances, à des relations sociales et à l'affirmation d'une identité » (id). Les phénomènes contemporains de socialisation juvénile ont de fait suscité d'autres tyrannies, entre pairs cette fois (Pasquier, 2005), dont il faudrait voir si elles n'affectent pas l'expression scolaire des émotions singulières. Si, individuellement, beaucoup d'élèves regrettent de ne pouvoir procéder à des lectures plus personnelles à l'occasion du commentaire, le repli vers la conformité de groupe peut aussi apparaître comme une manière partagée de sortir des tensions identitaires engendrées par l'exercice.

Dans le même temps, les enseignants de notre enquête font état d'une grande solitude dans la résolution des tensions évoquées. Faute d'un collectif professionnel s'essayant à élaborer des positions susceptibles de prendre en compte toutes les contraintes, les moments de

régulation sont surtout ceux des commissions d'harmonisation du bac prescriptrices d'accords par défaut.

Une telle entrée par la topogénèse dans les situations éducatives nous paraît une piste féconde pour en comprendre la complexité, faire que chacun y trouve mieux sa place et contribuer à donner corps au projet de collaboration entre didactique et sociologie.

Bibliographie

- Barrère, A. (2003). *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* Rennes : PUR.
- Bautier, E. & Rochex J.-Y. (2007). Apprendre : des malentendus qui font la différence. In J. Deauvieux & J.-P. Terrail (eds.) *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute, 227-241.
- Bernstein B. (1997/1967), « Écoles ouvertes, société ouverte ? », in J.-C. Forquin (dir.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, Bruxelles-Paris, De Boeck-INRP, 155-164.
- Boltanski, L. (1990) *L'amour et la justice comme compétences. Trois essais de sociologie de l'action*. Paris, Métailié
- Chevallard, Y., 1985 *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, La Pensée sauvage.
- Claude M.S. (2021) Le commentaire littéraire vu par des élèves et des enseignants : une progression empêchée ? *Repères*.
- Daunay, B. (2002). Le lecteur distant. Positions du scripteur dans l'écriture du commentaire. *Pratiques* n° 113-114, Images du scripteur et rapport à l'écriture », Metz, CRESEF, 135-153.
- Daunay, B. (2007). Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français. *Le français aujourd'hui*, 157(2). Paris : AFEF, 43-51.
- Dubet, F. Martuccelli, D., (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L., Ledur, D. (2005) *Pour une lecture littéraire, Histoire, Théories et pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck, 2^e éd. 2005.
- Durkheim, (1905). L'évolution et le rôle de l'Éducation en France. In *Éducation et sociologie*, Paris : PUF 1966.
- Eco, U. (1992). *Les Limites de l'interprétation*. Paris : Grasset.
- Iser, W. (1985). *L'acte de lecture : théorie de l'effet esthétique*. Bruxelles : P. Mardaga.
- Arlie Russell Hochschild, A.R. (2003) Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale | *Travailler* /1 n° 9. 19 -49.
- Laheyne, C. (2019) Relations entre émotions et travail sur soi en classe préparatoire, *Diversité, Les émotions à l'école*, n°195, 131-136.
- Le Goff, F. (2013) Fiction énonciative et imaginaire du lecteur dans la formation d'une bibliothèque patrimoniale, dans Ahr S. et Denizot N., (dir.) *Les*

-
- patrimoines littéraires à l'école*, Namur : presses universitaires de Namur, cedocéf, coll. « Diptyque »
- Louichon, B. (2011). La lecture littéraire est-elle un concept didactique ?. B. Daunay, Y. Reuter, B.Schneuwly. *Les Concepts et les méthodes en didactique du français*, Presses Universitaires de Namur.
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Paris : Armand Colin.
- Massol, J.-F. (2020). Commentaire de texte, in Brillant Rannou, N. Le Goff, F., Fourtanier, M.-J. & Massol, J.-F. (dirs.) *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. Paris : Honoré Champion, 287-290.
- Pasquier, D. (2005). *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*. Paris : Autrement.
- Rayou P. (2016). Professeurs, élèves et enseignement de la philosophie. In B. Poucet et P. Rayou (ÉDS.), *Enseignement et pratiques de la philosophie* (39-51). Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux
- Rayou, P., & Sensevy, G. (2014). Contrat didactique et contextes sociaux. La structure d'arrière-plans des apprentissages. *Revue française de pédagogie*, n°188, 23-38.
- Reuter, Y. (2016) (Dir.) *Vivre les disciplines scolaires, vécu disciplinaire et décrochage à l'école*. Paris : ESF.
- Vigot, N. & Sensevy, G. (2013) Une étude de cas avec le cadre théorique de la TACD. Approches Comparatives de l'organisation des formes et des contenus de l'étude : variations et constantes disciplinaires, institutionnelles, culturelles., Jan 2013, Marseille, France. 2013. <hal-01154859> n° 4/1999/2.
- Johsua, S. & Lahire, B. (1999). *Pour une didactique sociologique. Entretien. Éducation et Sociétés* n°4. 29-56.
- Rémond, M. (2006). Éclairage des évolutions internationales PIRLS et PISA sur les élèves français. *Revue française de pédagogie*, n° 157.71-84.
- Shawky-Milcent B., (2014), *L'appropriation des œuvres littéraires en classes de seconde*, Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes, <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01677062>
- Schneuwly, B. (2007) Genres écrits et oraux et forme scolaire. Enseignement et apprentissage de la langue première à l'école. In: C. Boré. *Construire et exploiter des corpus de genres scolaires*. Namur : Presses universitaires de Namur, 13-26

30 000 signes maximum espaces compris, hors références et annexes.

Le choix d'une reconnaissance capacitaire, rencontre entre l'accompagnement à l'entrée dans le métier et les ingénieries didactiques coopératives

Sophie SCHMITT-RICHARD
Laboratoire LISEC UR2310
Institution Université de Lorraine

Résumé : (700 signes max)

Ce texte tente un modeste rapprochement entre l'accompagnement de début de carrière et certains aspects des ingénieries coopératives : le dépassement des dualismes propres à la TACD constitue un socle commun pour envisager un co-enseignement. La mise en relation débute avec le moment de la reconnaissance qui est due à la personne comme agent capable et comme auteur de sa propre action. Entre choix moral et nécessité pratique, la reconnaissance permet d'envisager un travail coopératif qui se nourrit des savoirs propres à chacun tout en respectant le projet du formé : les notions-clefs de la TACD rencontre l'accompagnement dans un même élan de perpétuation des capacités d'agir.

Abstract : (700 characters max.)

This text attempts a modest rapprochement between early career accompaniment and certain aspects of cooperative engineering: overcoming the dualisms specific to TACD constitutes a common basis for considering co-teaching. The connection begins with the moment of the recognition which is due to the person as a capable agent and as the author of his own action. Between moral choice and practical necessity, recognition makes it possible to envisage a cooperative work which is nourished by the knowledge specific to each one while respecting the project of the trainee: the key concepts of the TACD meet the accompaniment in the same impetus of perpetuation of the capabilities to act.

Mots clés : (6 max) reconnaissance, débutant, sujet, capacité, accompagnement

Key-words : (6 max) recognition, beginner, subject, capability, accompaniment

Introduction

Je souhaiterais vous proposer, comme nouveau territoire à explorer, une tentative de rapprochement entre des notions directrices de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique et une perspective plus phénoménologique de l'accompagnement des professeurs des écoles

débutants. Ces deux approches ont à se dire sur le terrain de la mise en relation pour coopérer. Il s'agit d'envisager, sur le terrain de l'expérience, le phénomène « accompagnement » en choisissant de se laisser traverser par lui, sans « mise à plat » objective et d'en percevoir, d'en appréhender toutes les facettes. Quelles similitudes une ingénierie coopérative et un accompagnement de formation initiale peuvent-ils donner à voir ? Quel nouvel éclairage peuvent nous apporter de tels rapprochements ? Je profite ainsi de l'hospitalité qui m'est offerte pour emprunter quelques chemins peut-être encore broussailleux et tenter d'en faire quelque chose, comme le suggère une métaphore topologique et praxique de ce beau texte que sont les **Notes sur la notion de geste d'enseignement**. (Sensevy, 2010)

Il est permis de supposer d'abord qu'il existe de réels points de rencontre entre ces deux approches pour pouvoir aller plus loin : l'une et l'autre sont en effet tendues vers la possibilité d'un co-enseignement (chercheur/enseignant dans le cadre d'une ingénierie de TACD¹ et formé/accompagnateur lors de l'accompagnement à l'entrée dans le métier). Un dialogue est possible entre ces deux dispositifs au-delà de leurs particularités et de leurs différences et il semble assez fécond d'oser un tel rapprochement à l'occasion de ce colloque. Je choisis de centrer aujourd'hui mon propos autour de la reconnaissance en tant qu'elle m'apparaît constituer un moment inaugural dans la rencontre et la mise en relation : un moment qui autorise de manière intersubjective à dire, à échanger ou à élaborer quelque réflexion partagée. Evidemment, à l'occasion d'un tel rapprochement, il y aurait tant à dire sur d'autres moments de l'accompagnement comme sur celui de l'évaluation (approchée comme une valuation), sur celui de l'engagement, de la mise en projet ou encore sur celui de la séparation.

Dans un premier temps, je parcours la dimension éthique de la reconnaissance au sein de cet accompagnement formateur-formé, en estimant qu'il peut être considéré comme un parent des ingénieries coopératives, dans une forme plus minimale, à deux termes. Cette dimension morale (puisque je choisis, à la suite d'Eirick Prairat et de tant d'autres aujourd'hui, d'utiliser les mots « éthique » et « morale » comme des synonymes) tient au choix d'une reconnaissance des capacités de celui qui débute mais aussi en ce qu'elle est un don désintéressé adressé au sujet qui apprend. Dans un second temps, j'évoque le choix de la reconnaissance des enseignants au travail, sa force insoupçonnée dans un climat de défiance et de redéfinition du métier d'enseignant. La reconnaissance permet de nouer une alliance au

¹ J'utilise, dans ce texte, l'abréviation TACD pour désigner la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique

travail et amène, enfin, à instituer l'acteur – auteur dans sa pleine responsabilité. Ainsi, ma tentative essaie un nouvel éclairage de l'accompagnement de début de sous le prisme de la TACD.

Reconnaître, un choix

Je commence par distinguer l'accompagnement à l'entrée dans le métier et les ingénieries coopératives pour mieux les rapprocher ensuite. L'accompagnement à l'entrée dans le métier possède un spectre très large puisqu'il fait « feu de tout bois » sur le chemin d'une professionnalité émergente, à la différence des ingénieries coopératives, instruire (enseigner et apprendre) n'est pas le seul champ qui est questionné avec le débutant, ni le seul sur lequel il faut s'accorder (dans le sens d'une entente au service d'un but commun). Les questionnements partagés débordent assez largement les gestes d'enseignement lors de ces commencements : organiser son temps de travail à la maison, parvenir à ménager du temps pour sa vie privée, communiquer avec les partenaires et les familles de ses élèves, arbitrer des dilemmes sont autant de directions dignes d'une attention particulière dont l'évocation n'advient qu'en réponse au cheminement propre du novice, à ses besoins situés. Une seconde différence peut ensuite être rapidement identifiée : le travail entrepris n'est pas toujours itératif. Parfois, les problèmes, les urgences et les besoins du débutant évoluent et les gestes d'enseignement qui ont été abordés une fois ou plusieurs fois ne sont plus repris par la suite : une séance de géométrie, d'histoire, d'étude de la langue, de lecture ou de langue vivante sont autant de chantiers qui se succèdent souvent pendant un accompagnement à l'entrée dans le métier. L'accompagnement est un phénomène, toujours singulier, qui s'ordonne dans le temps même où il advient et qui n'est jamais prédictible (l'expérience déjouant même assez malicieusement les pronostics). Tout est là : revenir à l'accompagnement lui-même et revenir d'abord, comme premier moment donné de l'expérience, à la reconnaissance de l'autre, comme choix et comme nécessité aux multiples conséquences.

Un parent d'ingénierie coopérative minimale

L'accompagnement à l'entrée dans le métier dure plusieurs années, avec des modalités variées selon qu'il s'agisse de l'année de stage qui donnera lieu à la titularisation du jeune

professeur ou qu'il s'agisse de la formation initiale continuée dans les années d'exercice qui lui font suite. Cet accompagnement, individuel, est assez singulier dans le parcours professionnel de l'enseignant et, même s'il peut être considéré comme un « bloc » expérientiel plutôt hétérogène (les interlocuteurs et les enjeux varient au fil des années et des niveaux d'exercice), il présente tout de même une cohérence dans la fin qu'il poursuit : celle d'amener l'apprenant-enseignant à une pleine autonomie et à une pleine responsabilité. Cet accompagnement entreprend donc de questionner et d'éclaircir l'activité d'enseigner ou d'être enseigné avec le débutant et pour le débutant exclusivement (l'accompagnement s'offre même sans aucune contre - partie institutionnelle dans les deux premières années en responsabilité).

Les principes de l'accompagnement font alors écho à ceux de la TACD et peuvent apparaître comme les prémices d'un travail coopératif centré sur le savoir, comme une phase propédeutique aux ingénieries: l'accompagnement suppose et tente de faire vivre une forme de symétrie entre le formé et son accompagnateur (qui n'agit pas dans la classe et ne la connaît pas finement), il suppose une posture d'ingénieur qui cherche à faire que la classe « marche » mieux et porte, enfin, une co-responsabilité de ce qui est produit ensemble. La suite de la formation est ensuite davantage placée sur le terrain de dispositifs collectifs centrés sur des stratégies spécifiques d'enseignement, sur l'appropriation de savoirs transposés à travers les programmes d'enseignement ou de recommandations issues du récent Conseil scientifique de l'éducation. Notons cependant que les contours de la formation continue sont en train d'évoluer vers une contextualisation et une prise en compte des acteurs plus importantes et que ce chantier constitue un défi pour l'institution pendant les années à venir. L'accompagnement des premiers temps semble constituer une occasion fondatrice (qui ne se représentera pas ensuite) d'installer un dialogue coopératif autour d'un but commun choisi d'abord par le formé, pour le formé.

Que les deux participants occupent des positions différentes, dans cet accompagnement, ne justifie à aucun moment de l'adosser à une prescription exclusive de l'expert à l'intention du novice (d'un « sachant » vers un supposé ignorant), comme le souligne avec force Gérard Sensevy. A l'image des ingénieries coopératives qui présupposent un enseignement mutuel : « chacun est connaisseur du jeu qui lui est propre » (Sensevy, 2011, p.680). La notion d'accompagnement à l'entrée dans le métier semble, en effet, tout simplement incompatible avec une conception « applicationniste » de l'apprentissage. Celle-ci

invalide d'ailleurs, à elle seule, la légitimité d'une formation à l'enseignement qui tiendrait compte de l'enseignant comme sujet. La formation deviendrait alors parfaitement dispensable. Si nous considérons que la tâche de l'enseignant tend à l'application zélée de recettes (de prêts-à-enseigner) qui « fonctionnent », de démarches qui ont été étalonnées en laboratoire ; alors, un guide framboise pour la lecture, un guide orange pour les mathématiques peuvent aisément suffire pour demander à instruire. Cette vision, assez mécaniste, du système enseignement-apprentissage semble devoir entrer en contradiction avec l'idée d'un co-enseignement chercheur/enseignant/formateur : toute pensée de l'activité « enseigner » en tant qu'activité complexe aux prises avec la subjectivité de l'enseignant ou de l'apprenant y est évacuée.

Le travail appréhendé dans un espace de coopération refuse le simplisme de la prescription (non adressée et non contextualisée) et le calibrage des façons de faire la classe. Il existe d'ailleurs, le plus souvent, plusieurs voies possibles. L'enseignant, parce qu'il définit son projet, et l'accompagnateur, parce qu'il y souscrit et y contribue, tissent de manière dialoguée la trame vivante de leur ingénierie minimale : sans pari, ni pronostic, sa teneur, sa direction et son rythme, imprévisibles *a priori*, ne prennent consistance que dans les transactions « avec deux entités, reconnues dans leurs différences, qui entrent en transaction pour la production de nouvelles capacités individuelles, et collectives » (Sensevy, 2011, p. 681) L'accompagnement ne vise ainsi pas la transmission d'une expérience experte à un novice. « La transmission de l'expérience n'est pas possible à proprement parler et [...] le conseiller pédagogique peut plutôt contribuer à aider le professeur stagiaire à la construire lui-même. Il s'agit là d'un véritable changement de posture qui s'inscrit dans une prise de conscience de l'illusion de l'efficacité de la prescription. » (Dugal & Amade-Escot, 2004, p. 114)

Chacun des deux termes de ce parent d'ingénierie minimale possède sa spécificité et son autonomie. « Loin d'écraser les différences, le principe nécessite une claire reconnaissance de la spécificité de chacune des professions. » (Sensevy, 2011, p.679) L'accompagnateur dispose de savoirs scientifiques, empiriques et contextuels (il connaît le plus souvent, lorsqu'il est conseiller pédagogique ou maître formateur, l'équipe pédagogique, le bassin de recrutement de l'école, son histoire). Pourtant ces savoirs ne sont rien sans la boussole des urgences du débutant ou celles des élèves de la classe. Celui-ci souhaite-il

transformer une stratégie d'enseignement qui lui semble inefficace, a-t-il besoin d'aide pour identifier les savoirs-noyaux d'une notion, veut-il plutôt envisager une refonte de son travail personnel qu'il juge chronophage et dispersé ou encore ajuster sa communication avec les parents d'élèves de sa classe parce que celle-ci lui cause du tracass ? Cette évocation du besoin ressenti, de l'urgence de celui qui agit dans sa classe constitue pour l'accompagnateur la direction de l'œuvre coopérative en cours, à l'image des ingénieries coopératives. Le couple minimal dialogue et entre en transactions autour d'un projet commun qui vise non seulement *in fine* l'apprentissage des élèves, mais également, plus largement, l'identité professionnelle en devenir du débutant : le principe de symétrie est à nouveau affirmé, en rompant avec l'idée que le formateur va instruire le débutant. L'accompagnateur ne « modèle » pas ce débutant qui construit progressivement son identité avec ce qu'il est et ce qu'il vit dans la classe. Chacun agit sans se subordonner et coopère en respectant un principe de responsabilité, celle « d'asserter [...] et de s'approprier les assertions garanties. » (Sensevy, 2011, p.680) Ajoutons que cet espace de coopération entre le formé et l'accompagnateur constitue aussi, à l'image des ingénieries, un espace réflexif pour penser ensemble l'activité « enseigner » et la redéfinir de manière continue, au carrefour des prescriptions et des contextes des acteurs, pour une capacité d'agir et une acuité plus grandes.

Reconnaître les capacités

Le recours à l'étymologie de « accompagner » conduit à identifier trois unités de sens dans la notion d'accompagnement. Ces unités peuvent être considérées comme des principes directeurs selon lesquels l'accompagnement doit s'ordonner : *ac* (*ad* : vers), *cum* (avec), *pagnis* (pain) : accompagner, c'est donc, d'abord, littéralement, partager le pain avec le compagnon. C'est aussi, dans son utilisation usuelle, *être aux côtés de l'accompagné* (*cum* : avec), *dans la direction où il va* (*ad* : vers) *dans un esprit de partage* (*pagnis* : partage symbolisé par le partage du pain). « Accompagner » est ainsi, dans sa définition minimale, se placer dans une double perspective : celle de la relation (avec) et celle du cheminement (vers) comme le souligne Maëla Paul « être avec et aller vers, sur la base d'une valeur symbolique, celle du partage » (Paul, 2009, p. 95). Le partage et la relation des deux sujets conditionnent alors la teneur du travail entrepris, autant que son rythme ou sa forme : le but est de construire une communauté de travail (*cum-munus* : partager des charges, des obligations mutuelles) qui

chemine côte-à-côte.

A l'image des ingénieries coopératives qui reposent sur la qualification originelle du collectif de recherche et la reconnaissance de chacun de ses protagonistes pour ce qu'il a à enseigner et à apprendre avec et dans le groupe, le dualisme expert/ignorant semble pouvoir être avantageusement dépassé dans l'accompagnement de début de carrière. Ni totalement différents (le formateur et le formé sont deux enseignants qui partagent une culture professionnelle commune), ni totalement semblables (le formateur et le formé sont deux sujets différents évoluant chacun d'un « côté » de la classe : à l'intérieur pour le professeur, le plus souvent à l'extérieur pour le formateur), le maître et son accompagnateur apparaissent pourtant liés dans une reconnaissance mutuelle qui autorise l'engagement de l'un et de l'autre, de l'un envers l'autre. Le formateur reconnaît le novice en tant qu'il est « capable », capable d'enseigner d'abord, et de progresser encore. (Sans quoi, si tout est perdu avec lui, à quoi bon l'accompagner ?) L'enseignant, en retour, reconnaît le formateur à la fois dans sa mission et dans la valeur qu'il porte, pour son utilité au regard de sa propre activité et, pour son propre développement. (A quoi bon être accompagné si l'enseignant ne reconnaît pas celui qui lui fait face et le discute en légitimité ou en compétence ?).

Les capacités du débutant qu'il faut reconnaître ne sont pas des capacités accessoires, elles ne relèvent ni d'un artifice de l'accompagnateur pour engager le formé, ni d'une technique de formation destinée à faire passer ensuite le « dur » de l'entretien (le « dur » résidant dans les défauts immanquables d'une pratique qui se pense et se construit progressivement). Les capacités du novice au travail, malgré tout ce qu'il lui manque encore, peuvent être multiples et apportent leur part d'originalité et de création à l'accompagnement : capacités à choisir et arbitrer, capacités à faire dans son milieu, capacités à penser, capacités à enseigner (dans son sens le plus large) enfin. Pour projeter de travailler *avec* l'autre, il convient de poser son existence dans ses forces autant que dans ses faiblesses (parce qu'il ne s'agirait pas non plus de masquer ce qu'il reste à apprendre) : c'est « poser » l'autre à côté de soi, sans le minorer, et reconnaître son actuelle capacité à « faire ». Faut-il le préciser, le débutant est déjà un enseignant qui enseigne. Il est déjà le maître reconnu par ses élèves et leurs familles, il est déjà le collègue qui doit accomplir sa part dans l'école. Il ne saurait y avoir d'autre choix que celui de le qualifier : il « enseigne » au quotidien, en dehors de la présence de l'accompagnateur, il est déjà acteur autonome (la plupart du temps). S'il fallait

réduire la reconnaissance à une seule des lignes de sens qui le parcourent, ce serait, sans aucun doute, celle-là : *reconnaître conforte l'autre dans ce qu'il est et dans ce qu'il est capable de faire*. « Je m'identifie par mes capacités, par ce que je peux faire. L'individu se désigne comme homme capable, non sans ajouter... et souffrant, pour souligner la vulnérabilité de la condition humaine. » (Ricœur, s. d.) Être reconnu, c'est recevoir de l'autre une attestation de ses propres capacités en tant que sujet agissant et vulnérable.

Lors de l'accompagnement du débutant, il s'agit d'offrir à ce dernier une preuve de reconnaissance en tant que personne, en tant que professionnel acteur et en tant qu'auteur de ses propres choix. Ce don est accordé par principe, sans en attendre un quelconque « retour sur investissement » (ce qui ne signifie pas qu'il ne soit pas d'une grande valeur pour l'engagement dans le travail ni qu'il ne soit pas précieux pour une école de la république qui prône l'inclusion et les approches « citoyennes »). Il est possible de considérer que la reconnaissance dans le métier s'inscrit dans une démarche délibérée et explicite de préservation et de perpétuation de la capacité d'agir de l'autre. La reconnaissance des capacités du débutant donne son ton à la relation, elle la nourrit en recouvrant plusieurs formes : à travers, d'abord, l'autodétermination du novice à choisir la direction que va prendre son accompagnement (de quel savoir va-t-il s'agir lors du travail commun?), par l'autorisation qui lui est donnée ensuite de choisir ses objectifs de travail ou enfin par le « don » d'une reconnaissance explicite de ses propres points d'appui professionnels (« savoir-que » autant que « savoir-comment »).

Ces points d'appui sont assez précieux lors du début de carrière : le débutant peut s'y accrocher fermement en cas de doute parce que ce sont eux qui charpentent déjà sa pratique de classe quand tout est encore à faire et à imaginer. Reconnaître les « gestes d'enseignement » déjà présents, c'est installer l'autre, résolument, dans ses propres capacités à agir, c'est l'autoriser à débiter (et à se tromper parfois), et c'est aussi l'autoriser explicitement à poursuivre. Il me semble que les contours de cette reconnaissance peuvent être rapprochés du travail sur la formation des professeurs à la bienveillance qu'a réalisé Frédérique Prot à l'école Freinet de Vence: les liens établis entre la reconnaissance et la sollicitude à travers l'évocation de ce qu'elle nomme une *reconnaissance didactique* « qui reconnaît l'élève [le formé ici] comme capable d'agir de soi-même, de travailler dans un milieu » (Prot, 2018, p.127) se voient ici réaffirmés et consolidés dans le cadre de la formation et de la relation formé/formateur.

Reconnaître, une nécessité

Nous prolongeons ainsi cette réflexion autour du lien entre la reconnaissance et la sollicitude en le présentant, ici, sur le terrain d'une intersubjectivité assumée et sensible malgré l'asymétrie supposée de la relation de formation. L'accompagnement ne se subit pas, ni ne se réalise contre l'autre : puisqu'il s'agit de s'y mettre en projet, et de travailler côte à côte, alors il s'agit aussi de « réparer » cet autre comme sujet, de le qualifier, de le requalifier parfois, comme un professionnel agissant et compétent et ce, d'autant plus lorsqu'il se sent méprisé par son institution et que son travail et son action professionnelle ne lui apparaissent plus reconnus. « Dans la sphère du social, qui est en grande partie définie par l'activité de travail, les attentes de reconnaissance ne concernent [pas] directement la personne dans sa dimension affective, mais portent sur les qualités et capacités sociales que manifestent ses prestations. Dans leurs activités mêmes, les individus sont en attente d'une forme d'estime sociale qui réside dans la reconnaissance de l'utilité et de la valeur de leur travail. » (Guéguen, s. d.) Cette reconnaissance s'appuie sur les travaux de Axel Honneth (*La lutte pour la reconnaissance*) et de Paul Ricoeur (*Parcours de la reconnaissance* et *Histoire et vérité*). « C'est par des expériences négatives de mépris, « Missachtung », que nous découvrons notre propre désir de reconnaissance ; notre désir de reconnaissance est né de la dis-satisfaction ou du malheur du mépris ; c'est toute une phénoménologie du mépris qui guide la reconstruction par Axel Honneth de l'héritage du jeune Hegel », tel est le point d'ancrage de la reconnaissance que nous livre Paul Ricoeur lors de son discours inaugural aux VIIe Rencontres Internationales de Camino de Santiago en Espagne en 2003

Un climat difficile

A l'heure d'un malaise enseignant assez largement répandu, de son renforcement par une situation sanitaire qui modifie sans cesse les conditions d'accueil, qui multiplie les ajustements nécessaires, qui entrave les pratiques pédagogiques ordinaires, il semble que la reconnaissance puisse apporter une juste part de sollicitude à notre école. Pour que les enseignants, et le débutant spécifiquement, puissent s'engager au quotidien dans une école qui aspire à faire rayonner des valeurs démocratiques, il est nécessaire que ceux-ci puissent se sentir capables et considérés par l'institution à laquelle ils appartiennent, pour laquelle ils

oeuvrent chaque jour en classe. Accompagner un enseignant, entrer en relation avec lui, c'est le rencontrer tout entier, à la fois *socius* et prochain, comme enseignant et comme une personne singulière. Aujourd'hui, l'institution semble préférer les outils de prescription et vouloir renforcer les moyens de contrôle direct ou indirect en même temps qu'elle encourage, dans un mouvement inverse, les collectifs de travail situés. Depuis Axel Honneth pourtant, le mépris et, plus largement, le déni de reconnaissance sont considérés comme une forme d'injustice, de limite portée à la liberté d'agir de l'individu et à sa capacité à se comprendre lui-même dans l'intersubjectivité. « Le rapport positif à soi est intersubjectivement constitué et intersubjectivement vulnérable : il est donc en attente de confirmation. » (Département Philosophie, 2020) Ne pas être reconnu par l'autre, c'est subir un refus de construction de sa propre identité. La profusion des guides de bonnes pratiques est vécue de manière assez ambivalente dans le contexte actuel : à la fois soutien didactique, leçons-modèles dont on peut s'inspirer et volonté de modélisation qui inhibe et réduit. C'est dans ce contexte que la reconnaissance du sujet capable et agissant *hic et nunc* semble receler le plus de forces. Le pilotage par l'évaluation s'est progressivement installé à l'école et s'est substitué à une dynamique jusque-là, plus coopérative en appui sur un tissu collectif fort. « Les analyses de la sociologie clinique, de la clinique de l'activité, les essais philosophiques sur les contextes de travail caractérisent les nouvelles doxas : l'emprise gestionnaire dicte des évaluations continues qui deviennent oppressantes pour les sujets. » (Jorro, 2013, p.11) L'institution semble ainsi choisir de ne pas faire grand cas de la subjectivité de ses enseignants, si ce n'est pour accroître le poids contraignant de leur sentiment de responsabilité.

Ainsi, « la place du sujet en situation de travail est réduite quand les logiques gestionnaires conçoivent l'idée du facteur humain alors privé de la reconnaissance de son pouvoir d'agir. Quand bien même le pouvoir d'agir serait promu, ce serait pour assouvir la quête d'un idéal et qui entraînerait l'acteur dans une surenchère d'activités et de responsabilité. » (Jorro, 2013, p.11) Les professeurs ont aujourd'hui, dans le contexte d'un métier complexe en pleine évolution, le sentiment d'une réduction de leur action à une valeur strictement instrumentale : l'absence de reconnaissance souvent décriée sur le terrain est évoquée pour expliquer un malaise enseignant qui pèse aujourd'hui sur les choix de carrière et s'accompagne d'une crise grandissante « des vocations » (avec un déclin constant du nombre de candidats aux concours d'enseignement, quelle qu'en soit la discipline, depuis plusieurs années). Ce sentiment est d'autant plus vif qu'une tendance à la dématérialisation des

communications, de la formation continue et des tâches administratives est à l'œuvre dans les écoles comme ailleurs dans nos sociétés.

L'auteur, celui qui agit

Imaginons un instant un accompagnement qui ne conduise pas à reconnaître chacun de ses sujets constituants, laissons-nous aller à supprimer la reconnaissance de l'accompagnement. Nous entreprenons ainsi une variation (eidétique) et nous éprouvons, au niveau logique, la nécessité d'une reconnaissance comme propriété inhérente à l'accompagnement. Si nous devons nous émanciper de la reconnaissance, alors nous nous heurtons à un accompagnement de l'autre, tendu vers la réalisation du projet que le formateur aura conçu pour lui et au rythme que le formateur aura fixé. Cet accompagnement n'atteste plus l'autre de ses propres capacités, le subordonne et le minore dans sa capacité à agir. Si nous revenons à ses lignes de sens originelles, et si accompagner signifie cheminer aux côtés du formé pour que celui-ci puisse réaliser son propre projet, alors il semble qu'il soit impossible de faire l'économie d'une reconnaissance comme moment inaugural, qui institue l'autre comme un sujet et qui lui atteste de ses capacités à prendre part à cet ouvrage commun... Toute relation qui ne reconnaît pas chez l'autre une capacité à s'autodéterminer, à faire des choix pour réaliser son projet et progresser ne peut conduire à un accompagnement dans son sens plein : même si des connaissances sont transmises, même si les gestes sont accompagnés, analysés et répétés, il est nécessaire de conserver l'autre comme un agent capable. Faillible mais capable nous dit Ricoeur. Nous approchons ainsi une propriété inhérente à l'accompagnement, une propriété dont l'absence le dénaturerait (ce que nous nommons un « moment » du phénomène accompagnement). Dans notre approche phénoménologique, cette reconnaissance constitue un invariant nécessaire qui offre une récurrence au-delà des contingents. A la façon d'un mur jaune qui ne peut exister sans étendue (Lyotard, 2015) puisque la couleur nécessite de couvrir une surface pour apparaître, l'accompagnement ne peut être appréhendé sans une reconnaissance mutuelle : il la nécessite pour être en accord avec sa propre nature et pour pouvoir se déployer. Le cheminement commun et partagé suppose que les deux sujets, les deux collaborateurs puissent endosser chacun leur responsabilité dans cette entreprise : il suppose donc que chacun puisse être reconnu en ce qu'il est pleinement capable. Ainsi, « le sujet capable s'atteste comme sujet responsable ». (Ricoeur, s. d.)

L'attestation à l'autre de sa propre capacité à agir constitue une qualité essentielle de l'accompagnement : l'accompagnement induit un moment de reconnaissance et il ne peut en être dépouillé. Lorsque nous ne reconnaissons pas l'autre, nous lui refusons une capacité éminemment morale : nous lui refusons de pouvoir être l'auteur de ses propres actes. L'imputabilité telle qu'elle est définie, comme un corollaire des capacités de l'homme (dire, agir et raconter), conduit Paul Ricoeur à lier responsabilité et imputabilité. « Un agent humain est tenu pour l'auteur véritable de ses actes, quelle que soit la force des causes organiques et physiques. Assumée par l'agent, elle [l'imputabilité] le rend responsable. » (Ricoeur, s. d.) S'abstenir de reconnaître, c'est finalement invalider toute possibilité d'entrer en relation avec d'autres sujets, c'est ignorer la nécessaire réciprocité dans une estime de soi à travers l'autre : « cette mutualité n'est pas donnée spontanément ; c'est pourquoi elle est demandée ; et cette demande ne va pas sans conflit et sans lutte ; l'idée de lutte pour la reconnaissance est au cœur des rapports sociaux modernes ». (Ibid.)

Il est tout à fait possible de considérer que la bienveillance constitue un corollaire de la reconnaissance du sujet en tant que sujet. Ce concept de reconnaissance propre à l'accompagnement peut donc être appréhendé comme une étape essentielle, fondatrice et inaugurale, une étape première conçue comme une autorisation à prendre sa part dans le travail qui s'annonce. Ainsi, « la reconnaissance comme sentiment repose sur des personnes qui sont, de par leur nature même, des fins en soi et non des moyens dont nous disposerions à notre guise. » (Kunnath, 2014, p.36) Apparaît alors un nouveau point de rencontre avec les principes de la TACD avec le refus d'un dualisme fin/moyen qui subordonnerait le praticien au chercheur, le formé au formateur. Reconnaître l'autre conduit à reconnaître un sujet « complet » qui ne peut être subordonné aux desseins d'un autre. Cette subordination est d'autant plus impossible que chacun détient une partie du savoir et que c'est la rencontre même qui produira de nouvelles connaissances. Le formé et son accompagnateur créent du savoir dans la rencontre de ce qu'ils possèdent et mettent en commun : le dialogue entre les « savoir que » et les « savoir comment » fait évoluer les deux protagonistes, comme il fait évoluer le collectif de recherche dans les ingénieries coopératives. Reconnaître signifie alors instituer comme sujet, comme c'était déjà le cas chez Kant : « l'homme, et en général tout être raisonnable, existe comme fin en soi, et non pas simplement comme moyen pour l'usage arbitraire de telle ou telle volonté, et que dans toutes ses actions, soit qu'elles ne regardent que

lui-même, soit qu'elles regardent d'autres êtres raisonnables, il doit toujours être considéré en même temps comme fin. » (Kant, 1988, p.61)

La reconnaissance consacre en l'autre son humanité, celle-là même que nous estimons en nous-mêmes et cette quête du valoir dans l'estime de l'autre qu'est la demande de reconnaissance peut devenir un levier pour conforter le sujet mais aussi pour conforter le sujet dans son mode de relation aux autres. « La quête d'estime de soi n'a en soi rien d'égoïste ni de solipsiste. Nous y trouvons le désir d'exister à travers le simple fait d'être reconnu par autrui. La quête de reconnaissance est une relation interhumaine réciproque » (Kunnath, 2014, p. 35) La souveraineté de l'autre est affirmée et renforcée dans cette reconnaissance irréductible de l'identité. Si *accompagner* signifie aller avec l'autre, au rythme de ce dernier, et dans la direction qu'il a choisie, alors il faut se résoudre à écarter les « dispositifs de transfert des connaissances pour une pratique basée sur les données probantes » (Gosselin et al., 2014, p. 4). Ceux-ci semblent devoir, de plus, se heurter aux prises de décision du sujet qui font partie intégrante de l'art d'enseigner, mais aussi à la contextualisation des jugements du professeur qui opère des choix *hic et nunc*.

Conclusion

Le rapprochement que je tente de proposer aujourd'hui, à l'occasion de ce colloque, entre l'accompagnement à l'entrée dans le métier et les ingénieries didactiques coopératives semble pouvoir nourrir une réflexion portée sur les enjeux de la formation et les principes qui doivent la sous-tendre : le maintien et la perpétuation des capacités d'agir de l'autre irriguent alors cette pensée à travers le moment de la reconnaissance. Attester l'autre de ses capacités, l'instituer comme auteur responsable capable de produire de nouveaux savoirs pourraient constituer le socle sur lequel adosser nos choix en formation des enseignants (qu'ils soient débutants ou plus chevronnés). Si l'accompagnement du débutant se distingue des ingénieries coopératives par la diversité des objets de travail qu'il se donne dans son déploiement, évoluant et se modifiant au gré des problèmes, des besoins formulés et des urgences ressenties, il ne lui en reste pas moins apparenté dans ses principes, dans ses fins et dans la relation formateur/formé qu'il suppose. La reconnaissance semble pouvoir constituer un moyen de maintenir et de rétablir le professeur dans sa légitimité à questionner sa propre activité, à produire un savoir situé parfois inédit, au-delà des modèles et des prescriptions.

Références bibliographiques

- Département Philosophie. (2020). *Emmanuel Renault*, « *Entre reconnaissance et distribution* », Nancy, 16 décembre 2020.
<https://www.youtube.com/watch?v=4Qdk5OldBOs&feature=youtu.be>
- Jorro, A. (2013). *Développement professionnel*. De Boeck Supérieur.
<https://www.cairn.info/dictionnaire-des-concepts-de-la-professionnalisati--9782804188429-page-75.htm>
- Kant, E. (1988). *Fondements de la métaphysique des moeurs*. Bordas.
- Kunnath, A. (2014). Paul Ricoeur : La route de la reconnaissance de l'Homme faillible a l'Homme capable. *Segni e comprensione*, 0(82), 24-54- 54.
<https://doi.org/10.1285/i18285368aXXVIIIIn82p24>
- Liotard, J.-F. (2015). *La phénoménologie*. 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* [Phdthesis, Université de Lorraine]. <https://hal.univ-lorraine.fr/tel-02167199>
- Ricœur, P. (2005). *Devenir capable, être reconnu*. 5.
https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/Revue_des_revues_200_1152AB.pdf
- Sensevy, G. (2010). *Notes sur la notion de geste d'enseignement*. 17.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir : Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles: De Boeck.

Des coopérations épistémiques pour densifier la TACD Un essai exploratoire de pense-bête

Gérard SENSEVY

CREAD

Université de Bretagne Occidentale

Résumé : (700 signes max)

Dans cette communication, j'envisage comment la TACD pourrait tirer profit de coopérations épistémiques pour faire avancer son programme de recherche.

Je cherche donc à identifier des coopérations possibles avec des chercheur.e.s et courants de recherche actuels pour les éléments suivants : une épistémologie de l'analogie paradigmatique ; l'ascension de l'abstrait au concret ; la relation fondamentale contrat-milieu ; la dialectique connaissance-inconnaissance dans un collectif de travail conjoint ; la notion d'épistémologie pratique ; la notion de connaisseur pratique ; l'idée de parenté épistémique entre les pratiques savantes et les pratiques didactiques.

Abstract: (700 characters max.)

In this paper, I consider how TACD might benefit from epistemic cooperations to advance its research program.

I therefore seek to identify possible cooperations with current researchers and research streams in the following areas: an epistemology of paradigmatic analogy; the ascension from the abstract to the concrete; the fundamental contract-milieu relationship; the knowledge-unknown dialectic in a joint work collective; the notion of practical epistemology; the notion of practical connaisseur; the idea of epistemic kinship between scholarly practices and didactic practices.

Mots clés : coopération épistémique ; identification de coopérations

Key-words: epistemic cooperation; identification of cooperations

Introduction

Le texte qui suit est à la fois très lacunaire et très provisoire. J'essaie de recenser quelques thèmes/concepts qui me semblent importants pour les sciences de la culture et la didactique en général et pour la TACD en particulier (cf. notamment CDpE, 2019). Comme ces notions me semblent importantes au-delà de la TACD, il me paraît crucial de penser le travail sur ces thèmes/concepts en coopération (virtuelle ou matérielle) avec d'autres chercheur.e.s, issus de la didactique, ou d'autres sciences de la culture, ou des sciences de la nature. L'inventaire qui suit est donc une première tentative dans cette direction, nécessairement limitée, à la fois dans les thèmes/concepts et dans les courants de recherche potentiellement impliqués

dans les coopérations, pour l'instant de manière assez générale.

Je donne dans ce texte un relatif grand nombre de thèmes/concepts, dont je me propose de traiter deux ou trois plus en profondeur au moment de l'exposé, en fonction du retour des évaluateurs/évaluatrices, dont je sollicite le concours pour m'indiquer quels seraient de leur point de vue les thèmes/concepts à travailler en priorité. L'ensemble du texte est exploratoire, allusif et lapidaire, je prie le lecteur de bien vouloir m'en excuser.

1) La question épistémologique de la coopération

Lorsqu'on étudie la notion de coopération, on est frappé par le fait qu'elle semble aujourd'hui au cœur de tentatives très différentes de compréhension du monde. Quoi de commun, par exemple, aujourd'hui, entre i) le travail d'un biologiste évolutionnaire, ii) celui de Jacques Rancière, iii) celui de Richard Sennett ? L'idée de coopération.

Récemment (2018) la revue *Nature* a ouvert une *collection* d'articles sur la thématique de la coopération, intitulé *Focus on Cooperation* (Nature Portfolio, <https://www.nature.com/collections/gvmywthghh>), dont l'introduction dit ceci :

“Cooperation has been the key to success for many of Earth's species, from microbiota to humans. Despite the centrality of cooperation to so many liveways, there is still a great deal to be understood about its evolution and how and when it succeeds and fails. This collection pulls together content from the Nature Human Behaviour Focus issue on Cooperation - including insights from anthropology, evolutionary biology, human behavioural ecology, economics, neuroscience, psychology, ethology, and environmental studies - and from the archive of Nature Ecology & Evolution, to understand the state of knowledge on cooperation and highlight future research directions. »

L'empan conceptuel des contributions concernées (plus d'une cinquantaine d'articles) est remarquable, et va par exemple d'un article intitulé “Incorporate Indigenous perspectives for impactful research and effective management” (Indigenous knowledge and ecological science have complementary differences that can be fruitfully combined to better understand the past and predict the future of social-ecological systems. Cooperation among scientific and Indigenous perspectives can improve conservation and resource management policies) à un autre intitulé “The neuroeconomics of cooperation” (Through cooperation we are able to thrive, build societies, culture and technology. But history also reveals our potential for selfishness, spite and prejudice. Studying the neural processes that drive choice behaviour is essential to understand this paradox and develop means to curb greed and extend the limits of cooperation), en passant par un autre dont le titre est : “The social and cultural roots of whale and dolphin brains” (Encephalization, or brain expansion, underpins humans' sophisticated social cognition, including language, joint attention, shared

goals, teaching, consensus decision-making and empathy. These abilities promote and stabilize cooperative social interactions, and have allowed us to create a ‘cognitive’ or ‘cultural’ niche and colonize almost every terrestrial ecosystem. Cetaceans (whales and dolphins) also have exceptionally large and anatomically sophisticated brains... The apparent coevolution of brains, social structure and behavioural richness of marine mammals provides a unique and striking parallel to the large brains and hyper-sociality of humans and other primates. Our results suggest that cetacean social cognition might similarly have arisen to provide the capacity to learn and use a diverse set of behavioural strategies in response to the challenges of social living.)

Cette importance attribuée au processus de coopération constitue donc aujourd’hui une sorte d’épistémologie pratique partagée par de très nombreux chercheurs. Cette centration épistémologique mérite selon moi que la didactique, et spécifiquement la TACD, participe à cette coopération scientifique sur l’idée de coopération. Bien entendu, ce n’est pas facile. Les éditeurs de la collection *Focus on cooperation*, évoquée ci-dessus, citent de nombreuses sciences de la culture (anthropology, evolutionary biology, human behavioural ecology, economics, neuroscience, psychology, ethology, and environmental studies) mais pas la didactique, ni les sciences de l’éducation, ni la sociologie ou le droit par exemple... Un élément du programme de recherche de la didactique, en général, et de la TACD, plus spécifiquement, pourrait intégrer la production de travaux qui tentent de s’insérer dans l’effort collectif mentionné ci-dessus.

2) La surgénéralisation : la dialectique connaissance-inconnaissance dans un collectif de travail conjoint

Dans le travail récent de la TACD sur les ingénieries coopératives, un déplacement essentiel me semble résider dans le fait que des notions issues de la didactique, et donc d’une science qui étudie *des relations coopératives fondamentalement dissymétriques*, ont été utilisées pour mieux comprendre ce qui constitue des relations coopératives symétriques. Ceci a été accompli au moyen d’un mouvement de surgénéralisation : par exemple, on peut surgénéraliser le concept de dévolution, pour montrer que la dévolution du maître à l’élève peut être considérée comme *une spécification d’un processus plus général*, la dialectique connaissance-inconnaissance dans un collectif coopératif de travail conjoint. Dans un tel collectif, par exemple une communauté scientifique, les individus au sein du collectif peuvent sans cesse manifester des connaissances pratiques différentes relativement à tel ou tel objet d’enquête.

Pour le dire simplement, une forme de position maître-élève peut fluctuer en fonction des objets dans l'enquête. X (un membre du collectif) peut aider Y (un membre du collectif) à comprendre O1 (un objet de l'enquête) à un temps T1 de l'enquête ; mais, inversement, Y peut aider X à comprendre O2 au temps T2 de la même enquête (pensons à l'exemple d'une équipe de détectives au sein de laquelle, tout à tour, chacun fait avancer l'enquête grâce à une compréhension spécifique qu'il est le seul à manifester).

Ici, la coopération pourrait s'établir avec des philosophes, des épistémologues, et des sociologues des sciences, pour mieux comprendre comment ces positions variées et réciproques entre membre d'un même collectif coopératif symétrique s'établissent. L'étude doit être alors à la fois empirique (documenter au sein de recherches effectives en diverses sciences de la nature et de la culture comment l'enquête coopérative suppose organiquement des positions épistémiques différentielles évolutives) et théorique (dans la densification et la variation de la notion de dialectique connaissance/inconnaissance).

3) La surgénéralisation : la relation fondamentale contrat-milieu

Lorsqu'en TACD, on parle du contrat didactique comme d'un *déjà-là*, on opère une surgénéralisation de la notion. On part de la définition fondamentale du contrat chez Brousseau (1980/2009), appréhendée ainsi de façon réduite : le contrat, c'est ce qui, issu de l'action conjointe antérieure du professeur et des élèves, permet à l'élève d'interpréter les actions (et en particulier les demandes) du professeur. Ensuite on surgénéralise cette définition, c'est-à-dire qu'on ramène toute action humaine à ce principe, en modifiant l'énoncé qui précède comme suit : « l'action conjointe antérieure du professeur et des élèves » devient « l'action antérieure à la situation présente » (quelle qu'elle soit). « L'élève » devient l'individu (quel qu'il soit). « Les actions (et en particulier les demandes) du professeur dans son enseignement » devient « le problème dans le milieu » (quel que soit ce problème). Le contrat devient alors : « le contrat, c'est ce qui, issu de l'action antérieure à la situation présente, permet à l'individu d'interpréter un problème dans un milieu ». On considère donc, ici, que Brousseau, en produisant la notion de contrat didactique, a spécifié au didactique (dans un système coopératif dissymétrique) la structure fondamentale de tout processus de construction de connaissance (dans tout système social, et notamment dans tout système coopératif symétrique), qu'il concerne par exemple le travail d'un *individu* dans son métier, ou dans son art, ou par exemple

celui d'un *collectif* ouvrier, artistique, artisanal, scientifique. Cette structure fondamentale renvoie à la structure fondamentale assimilation-accommodation que Piaget nous a appris à reconnaître.

Cette vision des choses, de mon point de vue, est en profonde consonnance avec des travaux de certains sociologues et psychologues. Le travail récent de Bernard Lahire (2018, 2021), par exemple, s'appuie sur une structure du même type, qu'il appelle « formule générale des pratiques » ; de même, le travail continu d'Emmanuel Sander (en particulier avec Douglas Hofstadter, 2013) sur l'analogie, d'ailleurs également présent dans les derniers travaux de Lahire, propose une conceptualisation du sens d'une action qu'on peut concevoir sous la même dialectique du contrat (le déjà-là des habitudes d'action constituées) et du milieu (la structure symbolique du milieu auquel la pratique doit faire face).

4) La notion d'épistémologie pratique

La notion d'épistémologie pratique a d'abord été construite, en TACD, pour concrétiser le « tournant pratique » que cette théorie tente de faire prendre aux recherches en éducation. Il s'agit de concrétiser l'idée que l'action *secrète* peu à peu des concepts, dans l'implicite, et éventuellement dans l'explicite. Une action secrète donc une théorie de la connaissance spécifique à cette action. Étudier l'épistémologie pratique d'un individu (qu'il exerce un métier, qu'il soit un élève, un professeur, ou un chercheur, etc.) c'est étudier comment son activité pratique l'amène à intégrer peu à peu des manières d'agir qui sont autant de manière de penser. Elle constitue donc, d'une certaine manière, une tentative d'antidote à l'obstacle scolastique qui consiste à dénier à la pratique sa vie conceptuelle propre. Bien entendu, l'activité pratique qui secrète une épistémologie pratique s'établit dans une culture. L'épistémologie pratique est en fait décrite par des modèles de culture (*patterns of culture*), selon l'expression de Ruth Benedict (1934/2005), par des modèles dans lesquels s'expriment la culture. Ces modèles de l'épistémologie pratique nous agissent, en tant qu'institution du sens, et en retour nous les spécifions dans notre idiosyncrasie.

Dans cette perspective, la didactique et la TACD devraient pouvoir bénéficier de coopération avec des anthropologues, et des éthologues, qui étudient d'une certaine manière comment la culture vient aux humains. Parmi d'autres, un anthropologue comme Fredrik Barth, avec sa conception du savoir situé dans des transactions, et pour qui le savoir peut se

penser ainsi : « all the ways of understanding that we use to make up our experienced, grasped reality » (Barth, 2002, p. 1). Le travail avec des primatologues, en particulier, peut donner une meilleure compréhension de la manière dont une épistémologie pratique se construit dans la culture (cf. par exemple l'hypothèse de l'intelligence comme culturelle (*cultural intelligence hypothesis*, Van Schaik & Burkart, 2011), exprimée dans l'étude des orang-outang.

5) L'ascension de l'abstrait au concret

Dans la recherche, un élément d'épistémologie pratique est le suivant : le travail scientifique consiste à abstraire, à produire des énoncés abstraits qui rendent raison du monde. Pour la TACD, cette vision des choses est juste, mais partielle. Elle doit être complétée par un mouvement au sein duquel les concepts, plongés dans la réalité concrète, sont travaillés et altérés – rendus autres. C'est le mouvement d'institution, de travail et d'altération des concepts (cf. Lefeuvre & Sensevy, dans ce congrès). Ce mouvement suppose l'ascension de l'abstrait au concret, au sens de Marx et de certains de ses continuateurs.

La structure générale de la recherche consiste alors à produire une formule abstraite F1 (un énoncé conceptuel), qu'on va élever dans un concret C1 (une pratique effective convenablement documentée). Cette ascension de l'abstrait au concret, dans le travail de cette formule abstraite F1, va provoquer son altération, dans une formule abstraite F2, laquelle va devoir être élevée au concret dans un concret C2, de manière itérative.

Cette manière de penser et de mener l'enquête ne me semble pas commune, dans sa conception et dans ce qu'elle implique. Il me semble que la didactique et la TACD devrait avancer dans cette direction, sur les aspects suivants au moins. Sur un premier plan, « descriptif », en étudiant les comptes-rendus de recherches accomplies, en sciences de la nature et en sciences de la culture, pour montrer empiriquement comment s'est produite l'ascension de l'abstrait au concret. Ceci gagnerait à s'établir dans la coopération avec certains chercheurs sur leur propre recherche, ou sur une recherche qu'ils ont étudiée en profondeur. Sur un second plan, « ingénierique », en intégrant cette signification de l'abstrait au concret et les méthodes qu'elle organise (qui l'organisent) dans la production d'ingénierie coopérative, d'une part, et en étudiant des processus ingénieriques effectivement accomplis d'autre part (la manière dont Michaël Baxandall (1991) a rendu compte du travail de l'ingénieur Benjamin Baker organisant la construction d'un pont sur le Forth, en Écosse, pourrait constituer un paradigme de ce type

d'enquête). Ici, la coopération avec des spécialistes des sciences de l'ingénieur pourrait être cruciale.

6) Les exemples exemplaires et les représentations

Une vision de la recherche qui repose sur l'ascension de l'abstrait au concret entraîne de nombreuses conséquences, épistémologiques, théoriques, méthodologiques, formatives. Parmi celles-ci, on peut en considérer au moins deux comme essentielles.

La première renvoie au fait qu'une manière de construire l'ascension de l'abstrait au concret consiste à donner une part majeure aux exemples exemplaires, au sens de Thomas Kuhn, qu'on peut considérer comme constituant la substance d'un style de pensée scientifique. Dans une science, il existe également, comme l'a explicité Kuhn (1990), des modèles et des généralisations symboliques, mais ceux-ci ne peuvent prendre tout leur sens que s'ils sont amenés au concret dans un exemple exemplaire, ou, plus certainement, dans un *système* d'exemples exemplaires. Il s'agit ici, alors, si l'on prend au sérieux ce type d'argument, de coopérer avec des scientifiques (des sciences de la nature comme de la culture) et des philosophes des sciences sur la thématique : les exemples exemplaires comme instrument essentiel de l'ascension de l'abstrait au concret. Ce faisant, on se donnera les moyens de construire une épistémologie de l'analogie paradigmatique, c'est-à-dire l'idée que toute science peut progresser par l'établissement d'un système d'exemples exemplaires (c'est-à-dire de paradigmes, au sens essentiel de ce dernier terme, pour Kuhn) dans un rapport d'analogie de l'un à l'autre. Il est à noter que cette épistémologie se veut moniste : elle concerne aussi bien les sciences de la nature que les sciences de la culture.

Une conséquence directe d'une épistémologie de l'ascension de l'abstrait au concret qui soit aussi une épistémologie de l'analogie paradigmatique tient à la nécessité première de *documentation*. Dès lors qu'on attribue au concret empirique de la pratique une importance primordiale, on pourrait dire *sine qua non* (sans ce concret empirique, pas de recherche possible), se pose le problème de la documentation de ce concret, de la manière dont on peut décrire de façon suffisamment exigeante une pratique donnée. C'est pourquoi la question de la *représentation* est vitale, et avec elle celle des systèmes de représentation par lesquels on va documenter la pratique. C'est une des premières raisons pour lesquelles s'établit, en TACD, une sorte de *tournant représentationnel*, qui suppose notamment l'élaboration de systèmes de

représentation de la pratique, et notamment les systèmes hypermédias que sont les SHTIS (les Systèmes Hybrides Texte-Image-Son). Dans cette perspective, la coopération avec des spécialistes du document et de la documentation apparaît nécessaire.

7) La question de la preuve

Depuis quelques années, en TACD, nous travaillons la question de la preuve. Nous avons en particulier montré comment, selon nous, il fallait penser cette question en considérant, au-delà des seules preuves statistiques, ces preuves qu'on pourrait dire *issues de la familiarité*. Familiarité avec les structures de la vie commune ; familiarité avec les structures d'un art de faire. Nous avons appelé ce *genre* de preuves, de type anthropologique, preuves *culturelles*, et à ce genre nous avons attribué deux espèces : l'espèce des *preuves communes*, qui renvoient donc aux structures de la vie commune, qui font immédiatement sens pour chacune et chacun au sein d'une culture partagée, et dont les proverbes, par exemple, peuvent donner une bonne idée ; l'espèce des *preuves de connaisseurs pratiques*, au moyen desquelles ceux-ci garantissent leur action au sein d'un art de faire, aussi bien, par exemple, dans les métiers, que dans les arts, ou que dans l'enquête scientifique.

Centrer ainsi l'attention sur les *preuves culturelles comme un genre de preuves* ne doit pas oblitérer la recherche sur l'autre genre de preuve que constituent *les preuves statistiques*. On doit ainsi pouvoir établir une *comparaison* raisonnée des deux genres de preuves (et des diverses espèces qu'ils contiennent). On doit également penser la *combinaison* de ces deux types de preuves, pour renforcer la qualité des assertions, mais aussi de manière heuristique : des preuves statistiques peuvent inciter à transformer la pratique dans un certain sens, et donc à concevoir de nouvelles preuves culturelles, par exemple d'efficacité de cette pratique ; inversement, des preuves culturelles peuvent, dans la transformation des pratiques qu'elles déterminent, amener à l'élaboration de nouveaux tests d'efficacité des pratiques, et donc à de nouvelles preuves statistiques.

Il apparaît donc essentiel, pour la TACD et sans doute au-delà, de coopérer d'une part avec des épistémologues de la preuve, venus aussi bien des sciences de la nature que des sciences de la culture. La coopération doit aussi s'accomplir, selon nous, dans l'analyse des pratiques des connaisseurs pratiques, *avec* ces connaisseurs pratiques. Cela suppose de

s'intéresser avec eux, dans l'enquête, aux processus de garantie, qu'ils soient plus ou moins explicités dans l'activité, ou plus ou moins tacites. C'est dans la meilleure compréhension de la manière dont les accomplissements pratiques sont garantis par les agents, dans les milieux de culture, qui sont les leurs que nous saisirons mieux la nature et la fonction des preuves culturelles.

8) L'idée de parenté épistémique entre les pratiques savantes et les pratiques didactiques et la notion de connaisseur pratique

La TACD, dans le mouvement de l'approche comparatiste en didactique, a souligné à ses débuts l'importance d'une étude ascendante de la transposition didactique, en particulier dans l'étude des pratiques ordinaires qui constituait, aux débuts de cette approche, l'essentiel de son empirie. Dès lors que la TACD en est venu à considérer les ingénieries coopératives comme un instrument majeur – et comme son instrument privilégié – d'investigation scientifique, les questions et les problèmes transpositifs ont changé. Dans une ingénierie coopérative, la construction assumée de la normativité passe par l'établissement d'une parenté épistémique entre d'une part les pratiques savantes (celles du jardinier, de l'historien, du charpentier, du chorégraphe, ou du scientifique, par exemple) dont on doit assurer la transmission, et d'autre part les pratiques didactiques. Pour cela, une enquête, au début puis au cœur de tout processus d'ingénierie coopérative, doit *documenter* et *conceptualiser* la pratique du connaisseur pratique (celles du jardinier, de l'historien, du charpentier, du chorégraphe, ou du scientifique, par exemple), de sorte qu'une condition (nécessaire et non suffisante) de la suffisante pertinence d'un pratique didactique pourrait bien être celui-ci : est suffisamment pertinente une pratique didactique si un connaisseur pratique de cette pratique y retrouve certains des éléments essentiels de sa propre pratique. On pourrait imaginer, alors, une coopération avec des connaisseurs pratiques de divers domaines. Cette coopération organiserait le questionnement de pratiques didactiques – suffisamment bien documentées – dans ces domaines par ces connaisseurs pratiques, avec l'idée générale suivante : ces pratiques didactiques que l'on vous donne à voir et à comprendre, qu'en dites-vous ? Qu'en pensez-vous ? En quoi vous semblent-elles proches ou éloignées de vos propres pratiques ?

Il faut noter qu'un dispositif de ce genre, dans une certaine mesure, inverse les habitudes. Plutôt que de demander à un « savant » (par exemple à un charpentier, à un chorégraphe, ou à

un scientifique), ce qui lui paraît devoir être privilégié dans la transmission, lui demander d'analyser une pratique didactique concrète. Là aussi, l'ascension de l'abstrait au concret peut trouver sa place.

9) La culture, le langage et la notion de jargon

L'idée selon laquelle la transmission doit favoriser la parenté épistémique des pratiques didactiques avec les pratiques savantes, et donc doit instaurer en principe fondamental d'une recherche en didactique, *l'étude, en coopération avec eux, des pratiques des connaisseurs pratiques*, cette idée peut s'appréhender simplement et généralement comme l'idée, ainsi que le disait Bruner, que l'école, et plus généralement la transmission, fait entrer dans la culture.

On retrouve ainsi la phrase fameuse, utilisée systématiquement en TACD, de Péguy : « l'instituteur assure la représentation de la culture ». Dans le cadre que j'imagine ici, bien entendu, sera *instituteur*, ou *institutrice*, quiconque institue une transmission. On pourra donner au mot *représentation* des sens habituels très généraux, mais surtout celui, mentionné ci-dessus, d'élaboration d'une documentation pour donner à voir et à comprendre la pratique. C'est ce que fait l'institutrice d'une transmission, elle donne à voir et à comprendre des pratiques humaines qui ont fait et qui maintiennent l'humanité, elle organise leur appropriation (qui est aussi bien une assimilation qu'une accommodation).

Et c'est bien dans cette perspective, ici, qu'il faut comprendre la notion de *culture*. Dans un de ses textes, Jean Bazin explique que l'anthropologue ne s'intéresse pas à ce que *sont* les gens, mais à ce qu'ils *font*. La culture, c'est cela, ce que *font* les gens, les institutions du sens, les modèles de culture (*patterns of culture*), comme le disait Ruth Benedict, qui orientent l'action humaine, et que les *personnes* reconfigurent peu ou prou, dans leur idiosyncrasie. Pour dynamiser ce tournant culturel que pourrait prendre la TACD, il est nécessaire d'organiser la coopération avec l'anthropologie culturelle. Un chercheur (Christian Smith, 2011) remarquait récemment, à la suite d'une étude des occurrences du mot « culture » dans les publications récentes en sociologie et en anthropologie, que ce terme était le plus polysémique qui soit, qu'il était très difficile d'extraire de son étude une signification partagée, et que son usage témoignait d'une incohérence conceptuelle. La construction, avec des utilisateurs, dans leur recherche, du sens du terme « culture », d'une signification partagée et pragmatique de ce terme, pourrait être bénéfique.

Dans la conception de la culture qui précède, le langage joue un rôle majeur, en particulier parce qu'il permet *l'explicitation*, en référence directe, ici, au livre majeur de Bob Brandom, *Making it Explicit (Rendre explicite, 2010, 2011)*. Si la culture, c'est ce que les gens font, c'est donc aussi, en particulier, ce qu'ils *disent* sur ce qu'ils font. Je pense ici à ce que les personnes disent pour faire, à des pairs qui font avec eux, ou à des apprentis à qui il faut enseigner ce faire. C'est bien ce que j'entends, ici, par « explicitation ». Nous avons nommé ce genre d'énoncés, qui fonctionnent en système, *jargons*. D'abord au sens courant, débarrassé de sa connotation péjorative, qui renvoie à la manière dont les collectifs pratiquant un métier parlent *de* ce métier, et, surtout, *parlent ce* métier. Mais nous avons précisé que, selon nous, un jargon doit s'appréhender comme dialogique : les énoncés qui décrivent peu ou prou le faire, qui l'explicitent peu ou prou, constituent autant de parties d'un dialogue, dialogue muet avec soi-même, ou dialogue avec autrui qui partage l'activité. L'idée pratique, pour la recherche, que nous en tirons, en particulier au cœur des ingénieries coopératives, est que l'étude des pratiques savantes, des pratiques des connaisseurs pratiques, et des œuvres qui leur donnent forme et sens, au sein du processus de *savantisation*, passe par l'étude dense des jargons qui caractérisent ces pratiques et ces œuvres. Ceci, comme bien souvent exprimé dans les différentes sections de ce texte, passe à la fois par l'étude pratique, en coopération avec celles et ceux qui les produisent, de jargons spécifiques, et par l'élaboration d'une « théorie des jargons » qui considère un jargon comme le modèle premier de toute langue.

10) Le politique : l'égalité des intelligences

La TACD est selon moi une théorie *politique*, au sens où, en particulier dans l'élaboration d'ingénieries coopératives, elle considère, à l'instar du Marx de la 11^e thèse sur Feuerbach (https://fr.wikipedia.org/wiki/Th%C3%A8ses_sur_Feuerbach), qu'il est plus important de transformer le monde que de l'interpréter – ce qui n'empêche pas qu'il faille l'avoir *compris* pour le transformer, et qu'on le transforme aussi pour mieux le comprendre.

Comme la TACD est une théorie politique *didactique*, elle met au cœur de sa tentative un effort pour donner un sens concret à la formule capital de Jacques Rancière (2008, 2012), qui est aussi un présupposé épistémologique : *l'égalité des intelligences*. Pierre Bourdieu posait une question essentielle à tout dispositif didactique : « qui pâtit, qui profite de ce dispositif ? » On prend aisément conscience que la question dépasse largement le cadre des seuls dispositifs

didactiques. Elle devrait être une question ombilicale pour la TACD. Elle peut l'être si on l'accompagne, donc, d'une seconde question : ce dispositif, en quoi concrétise-t-il l'égalité des intelligences ? *C'est dans la concrétisation de l'égalité des intelligences que tout le monde profite d'un dispositif.*

Les coopérations à mener à bien pour donner substance à cette dernière phrase sont nombreuses : là encore, on pourrait notamment imaginer des dispositifs au sein desquels on documente le plus précisément possible des dispositifs (par exemple des ingénieries coopératives), pour les soumettre à des analyses conjointes de chercheurs de différents horizons (sociologues, anthropologues, didacticiens, etc.) et de professionnels de l'éducation. Les analystes devraient alors s'accorder non seulement sur ce qui, dans ce dispositif, va dans le sens de la concrétisation de l'égalité des intelligences et du profit partagé au sein du collectif visé par le dispositif, mais encore sur les modes de transformation de ce qui s'en éloigne.

Références

- Barth, F. (2002). An Anthropology of Knowledge. *Current Anthropology*, 43(1), 1-18.
- Baxandall, M. (1991). *Les Formes de l'intention*. Jacqueline Chambon.
- Benedict, R. (1934/2005). *Patterns of culture*. Houghton Mifflin.
- Brandom, R. (2010). *Rendre explicite : Raisonement, représentation et engagement discursif*. Première partie. les Éd. du Cerf.
- Brandom, R. (2011). *Rendre explicite : Raisonement, représentation et engagement discursif*. Deuxième partie. les Éd. du Cerf.
- Brousseau, G. (1980/2009). Le cas de Gaël revisité (1999-2009). <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00582620/>
- Collectif Didactique pour Enseigner (2019). *Didactique pour Enseigner*. PUR
- Hofstadter, D. R., & Sander, E. (2013). *L'analogie : Cœur de la pensée*. Odile Jacob.
- Kuhn, T. (1990). *La tension essentielle : Tradition et changement dans les sciences*. Gallimard.
- Lahire, B. (2018). *L'interprétation sociologique des rêves*. La Découverte.
- Lahire, B. (2021). *La part rêvée*. La Découverte.
- Nature (2018). Focus on Cooperation (Nature Portfolio, <https://www.nature.com/collections/gvmywthghh>)
- Rancière, J. (2008). *Le spectateur émancipé*. La Fabrique Éd.
- Rancière, J. *La méthode de l'égalité*. Bayard.
- Smith, C. (2016) The Conceptual Incoherence of « Culture » in American Sociology. *The American Sociologist*, 47(4), 388-415.
- van Schaik, C. P., & Burkart, J. M. (2011). Social learning and evolution: The cultural intelligence hypothesis. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 366(1567), 1008-1016.

Liste des auteurs

Archieri Catherine, 131–143
Arnantonaki Danai, 117–130

Barrera Machuca María Soledad, 2–12
Bezeau David, 153–166
Boilevin Jean-Marie, 117–130
Broitman Claudia, 13–30, 186–202

Carrisi Cristina 215–227
Claude Marie-Sylvie, 243–256
Cobeñas Pilar, 13–30

Denis Isabelle, 167–185

Go Henri Louis, 31–46
Gomes Lucie, 47–65
Grivet Bonzon Catherine, 66–92

Hétu Suzane, 167–185

Kolly Bérengère, 93–106

Lapostolle Guy, 107–116
Laurence Stéphanie, 167–185
Le Bouil Antoine, 117–130
Le Paven Maël, 131–143
Louis Fabrice, 144–152
Lépine Martin, 167–185

Morales Grace, 2–12
Musard Mathilde, 153–166

Nizet Isabelle, 167–185
Novembre Andrea, 186–202

Perraud Caroline, 203–214
Polo Maria, 215–227
Prot Frédérique Marie, 228–242

Rayou Patrick, 243–256

Schmitt-Richard Sophie, 257–270
Sensevy Gérard, 271–282

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/>

Nancy,

Ville de Nancy
<https://www.nancy.fr/>

**métropole
GrandNancy**

Métropole du Grand Nancy
<https://www.grandnancy.eu>