



Actes de conférence

2024

Published version

Open Access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

Actes du 6e colloque de l'ARCD à Genève

Buyck, Yoann (ed.); Sudries, Marie (ed.); Ligozat, Florence (ed.); Marlot, Corinne (ed.)

How to cite

BUYCK, Yoann et al., (eds.). Actes du 6e colloque de l'ARCD à Genève. Genève : [s.n.], 2024.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch//unige:174755>

Volume 11

Actes des autres communications en symposium

Pour citer une communication dans les Actes : Nom, P. (2024). Titre de votre communication. In Y. Buyck, M. Sudriès, F. Ligozat & C. Marlot (Eds.). *Les didactiques face à l'évolution des curriculums. Savoir(s) et pratiques pour entrer dans la complexité du monde*. Actes du 6^{ème} Colloque international de l'ARCD (vol. X, pp. XX). Université de Genève. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:174755>

Table des matières

<i>Intégrer le genre dans la classe d'histoire : comparaison d'initiatives ontarienne et vaudoise. Brunet Marie-Hélène & Opériol Valérie</i>	<i>pp. 3-15</i>
<i>Apprendre à l'école : continuité de soi et sujet lacanien. Cadiou Sandra</i>	<i>pp. 16-27</i>
<i>La présence à distance du Sujet pris dans le didactique en mode hybride. Quels enjeux de Savoir ? Etude de cas rapprochés en EPS et dans un master MEEF mention Ingénierie de formation. Carminatti Nathalie & Carnus Marie-France</i>	<i>pp. 28-39</i>
<i>Introduction de l'informatique au primaire : premiers résultats d'une recherche collaborative en cours. Couderette Michèle</i>	<i>pp. 40-51</i>
<i>Didactique de la sensibilité, didactique de la danse : quelles complémentarités ? Fabre Sylvain</i>	<i>pp. 52-62</i>
<i>Transformer la pratique enseignante en sciences : le dispositif de formation comme un dispositif coopératif au sens des communautés de pratiques. Küll Claudia, Marlot Corinne & Morge Ludovic</i>	<i>pp. 63-75</i>
<i>Construire une attention au corps et au sensible par la danse en contexte professionnel de création chorégraphique. Arnaud-Bestieu Alexandra & Messina Virginie</i>	<i>pp. 76-87</i>

Intégrer le genre dans la classe d'histoire : comparaison d'initiatives ontarienne et vaudoise

Communication présentée au symposium 8 : Questionner et comparer les objets et pratiques d'enseignement au prisme du genre.

Brunet Marie-Hélène ⁽¹⁾

Opériol Valérie ⁽²⁾

⁽¹⁾ Université d'Ottawa – Canada

⁽²⁾ Université de Genève – Suisse

Résumé

Cette contribution se fonde sur des données liées à la création de moyens d'enseignement dans deux contextes : 1) des séquences d'enseignement pour les écoles secondaires canadiennes (quatorze - dix-sept ans), en français et en anglais, sur l'histoire des femmes au Canada 2) des séquences d'histoire du genre pour les élèves du secondaire I (douze - quinze ans) du canton de Vaud. Nous procéderons à une analyse comparative de ces ressources didactiques. Nous comparerons les conditions de création, les méthodes de collaboration, les apports et les limites des contextes respectifs (Brunet & Opériol, 2022). Ces éléments permettront de répondre à la question suivante : dans quelle mesure elles peuvent contribuer à un travail sur les finalités éducatives de l'histoire liées à l'égalité ? Ainsi, nous nous pencherons sur les enjeux épistémologiques, didactiques et citoyens que peuvent viser les thématiques de genre, ainsi que sur les écueils qu'elles font courir (renforcement des stéréotypes, téléologie, dépolitisation).

Mots clés

Histoire des femmes et du genre ; didactique de l'histoire ; moyens d'enseignement ; androcentrisme des savoirs.

Introduction

Depuis les années 1970, maintes recherches ont souligné la faible proportion de femmes dans les manuels d'histoire (voir par exemple : Efthymiou, 2007 ; Mang, 1995). Ces études ont mis au premier plan des enjeux la question de l'invisibilité des femmes dans les récits historiques et ont mené à certaines initiatives dans les écoles (Fine-Meyer & Llewellyn, 2018). Des recherches pointent vers certaines difficultés notamment dues à l'absence de formation initiale et continue des enseignant·e·s sur ces thématiques (Brunet, 2023). En tant que catégorie d'analyse historique (Scott, 1988), le genre peine donc encore à être introduit au sein de l'histoire scolaire et publique. Cet androcentrisme des savoirs concourt, parmi d'autres facteurs, à la socialisation différenciée produite par l'école, et ainsi à la perpétuation des inégalités en matière d'orientation et de choix professionnels.

Toutefois, se développent depuis quelques années des expériences qui introduisent des thématiques d'histoire des femmes et du genre dans les moyens d'enseignement. Ces initiatives se réfèrent à une production historiographique désormais très riche (Thébaud, 2007). La mobilisation de la catégorie d'analyse du genre par les historien·ne·s fait écho à un contexte sociétal et médiatique mouvementé, traversé de débats et marqué à la fois par des changements rapides et par des inégalités persistantes. Ainsi, enseigner le genre nécessite de le considérer comme une question socialement vive (Legardez & Simonneaux, 2006) ou comme un objet difficile (Hirsch & Moisan, 2022).

Parvenir à établir ces liens entre passé et présent, tout en prenant en compte le caractère sensible ou difficile du genre dépend de l'accès à des ressources d'apprentissage de qualité pour la classe d'histoire. L'expertise de spécialistes en histoire des femmes et du genre et en didactique constitue alors un atout important à la création de matériel pédagogique.

La présente contribution se fonde sur des données liées à la création de moyens d'enseignement dans deux contextes :

- Des séquences d'enseignement pour les écoles secondaires canadiennes (quatorze - dix-sept ans), en français et en anglais, sur l'histoire des femmes au Canada ;
- Des séquences d'enseignement d'histoire du genre pour les élèves du secondaire I (douze - quinze ans) du canton de Vaud.

Nous procéderons à une analyse comparative de ces ressources didactiques. Dans un premier temps, nous comparerons les conditions de création, les méthodes de collaboration au sein des équipes et les choix faits en fonction des contextes respectifs. Ces éléments permettront de répondre à la question suivante : dans quelle mesure ces ressources peuvent-elles contribuer à un travail sur les finalités éducatives de l'histoire liées à l'égalité ?

Nous nous pencherons sur les enjeux épistémologiques, didactiques et citoyens que peuvent viser les thématiques de genre, ainsi que sur les risques qu'elles font courir, plus particulièrement à partir des éléments suivants (Brunet & Opériol, 2022) :

1. La dimension politique est-elle assumée ? Les séquences tiennent-elles compte du genre en tant que question socialement vive ? Le rapport hiérarchique, les inégalités et discriminations sont-elles explicites, ou édulcorées, voire passées sous silence ?
2. La dimension constructiviste est-elle travaillée ? Y a-t-il des éléments qui permettent une historicisation (périodisation, comparaison passé-présent) et ainsi une dénaturalisation de la différence des sexes ? Ou au contraire observe-t-on un renforcement des stéréotypes ou des appropriations téléologiques ?
3. Dans quelle mesure les femmes sont-elles présentées comme agentes ou comme victimes ?

Ces multiples éléments permettront de poser un regard critique sur la mise en place de séquences didactiques, dans deux contextes, visant des finalités d'émancipation vis-à-vis des rôles et des normes de genre.

L'objet

Les deux contextes, sensiblement différents, se comparent à plusieurs niveaux : malgré les différences évidentes de programmes scolaires et donc de contenus à enseigner, ils partagent des similitudes. En effet, dans le cadre de fédérations plurilingues (Canada, Suisse), un contrôle régional est exercé sur les programmes d'études, ce qui explique la volonté politique de ressources éducatives spécifiquement adaptées.

S'appuyant sur des études portant sur l'apprentissage de l'histoire des femmes et du genre, les deux projets se fondent sur le potentiel de l'interprétation critique de sources variées donnant la parole aux femmes (Brunet, 2017). Des recherches récentes révèlent ainsi que l'utilisation d'images d'archives (Colley, 2015), de témoignage oraux (Opériol, 2023), ou d'une combinaison de plusieurs récits (Brunet, 2017), amène les élèves à mieux envisager le rôle actif des femmes dans le passé et le présent et à se représenter comme agent potentiel de changement (Barton, 2012), des éléments bien présents dans les deux projets.

Conjuguer notre histoire au féminin (Ontario)

Une équipe ontarienne comprenant des professeures, des étudiantes et des enseignantes a produit en 2022-2023 un total de huit séquences qui prennent appui sur *Framing Our Past : Constructing Canadian Women's History in the Twentieth Century*

(Cook, McLean & O'Rourke, 2001), ouvrage publié il y a vingt ans et primé pour son usage judicieux des documents d'archives. Deux des autrices originales font d'ailleurs partie de l'équipe du projet actuel. Dans son format initial, le livre proposait des courts articles autour de divers thèmes en lien avec les expériences historiques des femmes canadiennes au XX^e siècle. Les séquences proposent une sélection, de même qu'une mise à jour des contenus de l'ouvrage tels que présentés dans le tableau ci-dessous.

Household Labour and Technology in the 19th and 20th Centuries
An Historical Examination of Women Canadian Journalists
Indigenous Women's Rights, Questions of Identity and Nationhood
Women Workers During World War Two and Oral Historical Accounts
Women and Political Action in the 20th Century
Twentieth Century Women Artists
Women and immigration in the 20 th century
Le cas personne – femmes et représentation politique au XX ^e siècle

Tableau n°1 : Les 8 séquences de Conjuguer notre histoire au féminin (Ontario)

Bien que le projet original ait été initié au niveau de l'Université d'Ottawa, les chercheuses ont obtenu l'appui financier et la collaboration de deux organismes à but non lucratifs, le *Réseau d'histoire des femmes en Ontario* (OWHN-RHFO) et la *Société Histoire Canada*, de même que d'un organisme subventionnaire fédéral (*Conseil de recherche en sciences humaines du Canada*) et du partenariat de recherche pancanadien *Thinking Historically for Canada's Future*. En offrant son appui, notamment pour héberger sur son site web les séquences finalisées, la *Société Histoire Canada* notait le besoin criant de matériel pédagogique en lien avec l'histoire des femmes et du genre, de même que la nécessité que les enseignant·e·s reçoivent un accompagnement de spécialistes afin de s'approprier les ressources.

Genre et histoire (canton de Vaud, Suisse)

Un ensemble de neuf séquences destinées aux élèves du secondaire I ont été réalisées entre septembre 2020 et juin 2022. La version élèves est accompagnée d'une version

corrigée et d'un guide didactique. Les thématiques traitées figurent dans le tableau suivant.

9 ^{ème}	Les unions conjugales dans la Grèce antique
	L'éducation à l'époque médiévale
	Le travail des femmes à l'époque médiévale
10 ^{ème}	La chasse aux sorcières et sorciers
	Être esclave dans les Amériques
	Le divorce aux XVIII ^e et XIX ^e siècles
11 ^{ème}	<u>Mujeres libres</u> : les femmes durant la Guerre d'Espagne
	L'émancipation des femmes dans les années 70
	L'évolution des pratiques sportives

Tableau n°2 : Les 9 séquences Genre et histoire (canton de Vaud, Suisse)

Particularité à relever, c'est d'une impulsion politique qu'est parti le projet. En effet, à leur parution à partir de 2019, les Moyens d'enseignement romands (MER), de nouvelles ressources didactiques officielles harmonisées pour toute la Suisse romande, ont entraîné le dépôt d'un postulat au Parlement vaudois ; celui-ci a réclamé que du matériel complémentaire soit proposé aux enseignant·e·s, les MER étant considérés comme lacunaires concernant les femmes et le genre.

Parallèlement, des réactions ont émané d'autres instances. Tout d'abord de la Conférence intercantonale de l'Instruction publique (CIIP)¹, c'est-à-dire de l'organe même qui avait assuré la réalisation des MER, et qui dès leur parution a demandé qu'une analyse en soit faite concernant la présence des femmes. Ensuite, des critiques ont été émises aussi par la Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud (HEP), où plusieurs travaux de recherche d'étudiant·e·s consistant en des analyses des MER en ont révélé le caractère androcentrique.

Forte de ces critiques provenant de tous bords, et en réponse à la demande du Parlement, la ministre en charge du Département de l'Enseignement a donc mandaté la Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO) pour la réalisation d'une ressource didactique qui vienne combler cette lacune.

Processus d'élaboration / Méthodologie

Le processus itératif ayant guidé la création du matériel didactique dans les deux projets s'inscrit dans un type de recherche qui gagne en popularité en didactiques : la recherche-design en éducation (McKenney & Reeves, 2014). Un élément primordial de ce

processus (voir figure 1) est que la construction des ressources d'apprentissage est à la fois guidée par la recherche et, à son tour, devient de la recherche visant à aiguiller les pratiques futures.

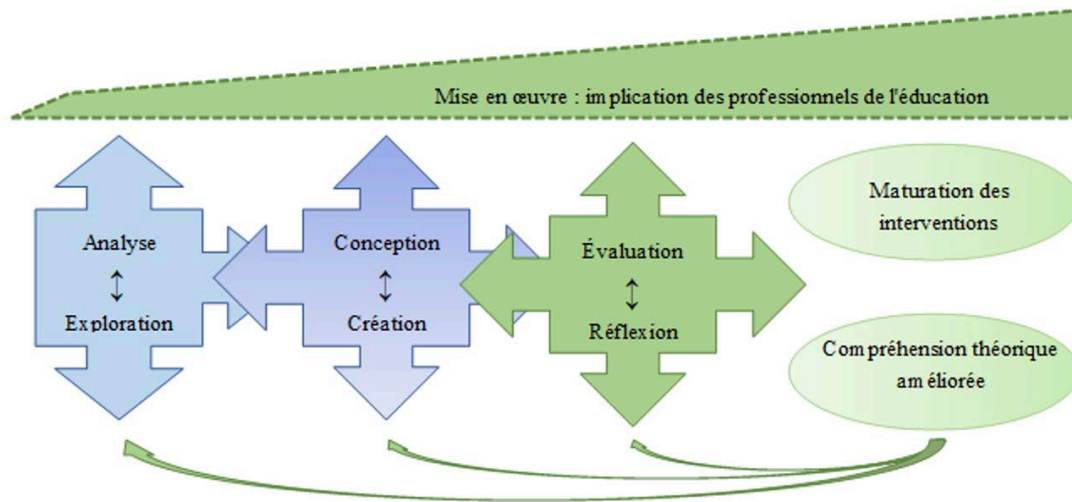


Figure n°1 : La recherche-design en éducation (adaptée de [McKenney & Reeves, 2014, p. 135](#))

Les visions d'enseignant·e·s novices et expérimenté·e·s, de spécialistes du monde de l'éducation, de chercheur·se·s reconnu·e·s, apportent toutes diverses couches de complexité qui aident, tout au long du processus de création, à raffiner la conception et les interventions. Diverses consultations (par sondages, groupes de discussion, échanges courriels) sont par la suite analysées et les résultats de ces analyses sont alors réinvestis dans le peaufinage des ressources, dans la compréhension de leurs apports et limites et dans la formation et l'accompagnement du personnel enseignant en vue de leur utilisation.

La ressource vaudoise a été élaborée dans le cadre d'une collaboration entre plusieurs acteurs et actrices, assumant divers rôles. La création des séquences elle-même a été confiée à deux enseignantes, déchargées partiellement de leur enseignement pour cette tâche. Comme la ressource était conçue pour une utilisation par toutes les filières, y compris les classes non gymnasiales les plus en difficulté, la volonté a été de choisir des praticien·ne·s du « terrain ». Ensuite, ont été sollicité·e·s trois didacticien·ne·s de l'histoire, chargé·e·s d'expertiser la dimension didactique et de genre. Par séquence, des expertises ont également été demandées à des historien·ne·s spécialistes de la thématique ou de la période. Enfin, la charge de l'organisation, du budget, de l'échéancier, de la coordination entre les autrices, les expert·e·s, le graphiste, puis plus tard de la diffusion auprès des enseignant·e·s, a été assumée par successivement trois répondant·e·s pédagogiques au sein de la DGEO. Le travail a été organisé selon une alternance de moments d'élaboration des séquences par les autrices, de relecture commune avec les didacticien·ne·s et les répondant·e·s pédagogiques, de réception

des retours écrits des historien·ne·s et des questionnaires d'évaluation remplis par les enseignant·e·s ou les étudiant·e·s en formation ayant testé les séquences dans leurs classes ou leurs stages. La ministre de l'Enseignement a suivi le travail de près, quant à son avancement. Cette collaboration pluriinstitutionnelle a garanti un certain niveau de qualité, même si certaines attentes, en particulier celles des historien·ne·s en termes d'exhaustivité ou de complexité, ont dû être ramenées à la réalité du temps disponible, de la longueur maximale des séquences et surtout des capacités de compréhension des élèves.

En Ontario, c'est un groupe de chercheuses (quatre didacticiennes de l'histoire et cinq étudiantes aux cycles supérieurs – dont trois sont aussi enseignantes) qui a conçu les versions initiales des séquences en sous-équipes et en fonction des intérêts et expertises. Les séquences ont ensuite été relues et critiquées par d'autres membres de l'équipe, puis retravaillées en vue de la traduction et de l'envoi au graphiste. Le projet est toujours en cours. Des enseignant·e·s seront consulté·e·s par sondage lors du congrès annuel de la *Société Histoire Canada* à propos de l'une des séquences. Ils seront aussi invité·e·s à participer à des groupes de discussion de quatre à six participant·e·s. Parallèlement à ce processus, un questionnaire sera envoyé à des historien·ne·s spécialistes des thématiques. Ces retours feront évoluer les séquences et contribueront à l'aspect recherche du projet.

Analyse

Avant d'examiner les séquences sous l'angle de nos trois critères d'analyse, il nous semble important de relever le caractère complémentaire et non-obligatoire de ces ressources et les conséquences qui en découlent.

Des ressources complémentaires

Les neuf séquences vaudoises sont conçues comme un complément des moyens d'enseignement officiels, puisque c'est suite à un constat de lacunes concernant les femmes qu'a été décidée leur réalisation. Du côté ontarien, les moyens sont également complémentaires ; il a parfois fallu faire de la gymnastique simplement pour arrimer les séquences aux attentes des programmes qui sont peu explicites quant à l'intégration de l'expérience historique des femmes. Ainsi, on peut regretter que l'approche de genre n'ait pas été intégrée dès le début dans les moyens officiels. Si l'on peut saluer ces initiatives visant à corriger des manques, le statut complémentaire des ressources n'est pas sans poser un certain nombre de problèmes. En effet, il révèle une vision de la place des femmes comme séparée du récit historique, et secondaire. Or si l'on veut sortir de l'androcentrisme des manuels scolaires, "il ne s'agit pas d'ajouter un zeste de femmes dans des situations spécifiques, mais de relire l'histoire globale avec un regard sexué, (une) relecture sexué – et pas seulement féminisée" (Zancarini, 2004, p. 76). La conception même d'un *complément*,

quelle que soit sa qualité, situe les femmes dans un hors champ et leur applique ainsi un processus d'altérisation.

Certaines études soulignent que les enseignant·e·s peinent à prendre en considération ces questions lorsqu'elles ne sont pas tenues pour obligatoires, ce qui ne leur permet pas de soulever les enjeux relatifs au genre et à l'intersectionnalité (Brunet, Moisan Brunet & St-Onge, 2019). Le caractère perçu comme militant du sujet n'aide pas (Opériol, 2018).

Les ressources se présentent dans un format numérique afin de favoriser leur utilisation. En effet, pour une version papier, le statut complémentaire de la ressource aurait supposé une mise à disposition seulement sur demande, ce qui aurait fait craindre que la brochure soit très peu commandée, la forme des photocopies étant plus souple et plus incitative d'un usage ponctuel et partiel ; mais le résultat est que les élèves ne reçoivent pas le matériel en entier, ce qui n'encourage pas non plus les enseignant·e·s à faire passer plusieurs séquences au cours de l'année. Au final, le caractère complémentaire peut renforcer l'idée d'une histoire des femmes extérieure à la trame historique du programme (Mang, 1995).

Enjeux didactiques

Voyons maintenant dans quelle mesure les ressources répondent aux trois enjeux définis en début de texte.

Question socialement vive

Didacticienne des sciences humaines et sociales, Engebretson (2021) constate, dans ses cours de formation à l'enseignement, à quel point aborder le genre est tabou. Les aspects reliant le sujet à l'intime, à la sexualité et à l'identité peuvent rendre le sujet particulièrement difficile d'approche.

Hirsch et Moisan (2022) soulignent que les objets difficiles en classe d'histoire recoupent certaines dimensions. Dans un premier temps, ils peuvent provoquer des enjeux éthiques dans la classe. Ainsi, comment gérer les débordements possibles, souvent sous couverts de moqueries et de plaisanteries (Opériol, 2018), mais qui relèvent du sexisme et de l'homophobie « ordinaire » ? Il peut être particulièrement difficile pour les enseignant·e·s de gérer ce qui peut s'apparenter à de l'humour, sans pour autant tomber dans un certain puritanisme. Dans une séquence ontarienne portant sur le travail domestique, les documents iconographiques comprennent des publicités d'époque dégageant une image stéréotypée de la femme épanouie au foyer grâce aux nouveaux électroménagers. Ces mêmes publicités passent parfois par l'humour sexiste et les rôles traditionnels s'en retrouvent d'autant plus renforcés. Bien que l'objectif soit la déconstruction et la contextualisation de ces images, il faut demeurer conscient·e·s du potentiel que l'activité mène à des réactions et même des débordements.

Une seconde dimension est politique. Plus spécifiquement, le genre renvoie à des rapports de pouvoir, à des inégalités et, dans certains cas, à l'actualité médiatique et à des débats tendus (par exemple, l'interruption volontaire de grossesse, #MeToo, la violence conjugale, etc.). Or, comme pour d'autres sujets « chauds », la tendance peut être à l'évitement ou au refroidissement du sujet. Par exemple, lors de l'élaboration des séquences vaudoises, les autrices ont imaginé une séquence de onzième année (quatorze - quinze ans) sur la thématique du combat des femmes dans les années 1970 pour le droit à la contraception et à l'avortement ; elles l'ont dans un premier temps intitulée "Mon corps m'appartient". Or par crainte de réactions de parents et éventuellement de journalistes, la répondante pédagogique de la DGEO leur a demandé d'élargir le thème et de changer le titre ; c'est pourquoi la séquence, dont le titre est devenu "L'émancipation des femmes dans les années 1970", a vu l'ajout de la question du travail domestique. Pour comprendre cette demande de modification, il faut la replacer dans son contexte : peu avant, un pictogramme arc-en-ciel, symbole LGBT, qui à des fins de prévention de l'homophobie et de la transphobie, figurait, parmi d'autres logos, sur l'agenda scolaire officiel du canton distribué aux élèves, avait provoqué de vives réactions chez les élèves et les enseignant·e·s et entraîné une importante polémique. Cette intervention est le seul cas de pression sur le contenu que les autrices ont rencontré, mais il illustre bien le caractère politique et tabou du genre.

Dénaturalisation

En classe d'histoire, les périodisations androcentriques limitent la compréhension de l'oppression dans la durée longue, en insistant sur des gains ponctuels et sur une histoire de type contributoire (Brunet, 2017 ; Fine-Meyer & Llewellyn, 2018). Et lorsqu'on périodise l'histoire des femmes, on court un risque de téléologie, qui se pose par exemple avec la thématique du droit de vote quand elle est abordée uniquement sous l'angle des dates de son obtention. Dans la séquence vaudoise sur l'émancipation des femmes dans les années 1970, les frises chronologiques sont intéressantes en ce qu'elles intègrent aussi les dates où les droits ont été refusés : rejet du droit de vote au niveau du canton en 1951, au niveau fédéral en 1959, rejet d'une initiative pour décriminaliser l'avortement en 1974, ou d'une autre pour un congé maternité en 1984. Du côté ontarien, l'étude de l'*Affaire personne*, qui intervient après l'obtention du droit de vote au fédéral (1918) permet de se pencher sur les continuités des luttes pour la représentativité politique des femmes.

Ce risque de donner une vision du présent comme égalitaire se pose toutefois ailleurs dans notre corpus. Ainsi, la séquence vaudoise sur les unions conjugales dans la Grèce antique, après avoir montré que le mariage à cette époque était un échange entre le père de la mariée et son beau-fils sans que la jeune fille n'ait à donner son avis, fait une comparaison avec le mariage actuel : "aujourd'hui le futur marié et la future mariée doivent obligatoirement donner leur consentement au mariage (oral et écrit) pour que celui-ci soit valide". Si l'enjeu de faire comprendre la variabilité diachronique du genre apparaît

clairement, on court ici le risque de passer sous silence les limites au consentement dont on parle aujourd'hui, par exemple autour de la question de la violence conjugale.

Agentivité

L'agentivité historique, concept clé pour comprendre le rôle actif des femmes dans l'histoire, implique la prise en compte du contexte afin d'éviter les simplifications et d'accueillir la complexité propre aux phénomènes historiques (Barton, 2012 ; Colley, 2015). Ainsi, l'agentivité n'est pas synonyme de libre-arbitre et ne peut être envisagé comme un processus linéaire. Les deux projets partageaient l'intention de favoriser une meilleure compréhension de l'agentivité historique chez les élèves. Des recherches semblent montrer que les ressources traditionnellement utilisées classe tendent à s'appuyer sur quelques grands personnages et à brouiller les nuances dans des catégories essentialisantes (Brunet, 2017 ; Colley, 2015). Les élèves ont alors du mal à s'identifier aux acteur·rice·s de l'histoire et à concevoir leur propre rôle en tant qu'agent·e potentiel·le de changement (Barton, 2012). Dans le cadre de nos projets, ces éléments justifiaient une prise en compte accrue de l'agentivité collective des actrices de l'histoire et une volonté de dépasser une approche se limitant à des grandes figures, comme l'illustrent deux séquences vaudoises qui traitent l'une du combat d'une organisation féministe révolutionnaire durant la Guerre d'Espagne, et l'autre des mouvements féministes suisses des années 1970.

Toutefois, cette volonté ne vient pas sans limites. Ainsi, dans le contexte ontarien, l'intégration des expériences historiques des femmes francophones, noires, issues de l'immigration, des Premières Nations ou des communautés LGBTQ+ se heurte à l'équilibre des points de vue et au défi de la multi-perspectivité. Aussi, l'accès à des archives permettant l'étude de ces expériences historiques, les expertises encore rares sur ces sujets dans les départements d'histoire et d'éducation, de même que les contraintes curriculaires (Moisan et al., 2019) compliquent-elles la tâche, déjà ardue, de faire place à des voix diversifiées et intersectionnelles de femmes.

Conclusion

Dans un contexte de polarisation accrue, l'enseignement de l'histoire des femmes et du genre est nécessaire, mais pose un certain nombre de questions. La présente contribution a tenté d'en expliciter quelques-unes. Les enjeux analysés ouvrent vers des pistes de réflexion encore à creuser.

Tout d'abord, reste la question de l'utilisation de ces ressources didactiques produites. Dans le canton de Vaud, des formations sont prévues, mais la participation des enseignant·e·s n'est pas toujours suffisante pour qu'elles aient lieu. En Ontario, les formations prévues s'adressant à des enseignant·e·s membres des organisations partenaires

du projet courent le risque de prêcher à des convaincu·e·s. Néanmoins, on peut émettre le souhait que la disponibilité des ressources favorise leur mise en œuvre dans les classes.

Cette mise en œuvre amène la question de leur appropriation par les élèves. À ce titre, les travaux de Vinson et Verscheure (2023) sur le positionnement de genre épistémique des élèves pourraient, en les appliquant à la classe d'histoire, apporter un éclairage particulièrement intéressant. En effet, des recherches récentes (Moisan et al., 2019 ; Opériol, 2023) révèlent les tensions inhérentes à l'enseignement de l'histoire des femmes et du genre. Dans certains cas, une guerre des sexes à l'intérieur de la classe provoque un renforcement de représentations stéréotypées. Une piste serait d'amener les élèves à prendre conscience de leurs représentations et connaissances initiales, qui renvoient à leur positionnement de genre, ce qui permettrait d'anticiper les réactions.

Ces éléments relatifs aux interactions en classe nous renvoient aux aspects pédagogiques des questions socialement vives. Les enseignant·e·s et les élèves sont parfois sceptiques des inégalités persistantes. Iels évoquent ainsi le fait que les filles réussissent mieux, s'appliquent en classe et obtiennent de meilleures notes. Or, ces éléments cachent une socialisation différente des filles, qui évitent de contredire, de faire entendre leur voix, notamment si les garçons prennent plus de place dans les discussions. L'ajout de contenus relatifs aux femmes ne saurait à lui seul empêcher la persistance de ces inégalités.

Il n'en demeure pas moins que l'enseignement-apprentissage de l'histoire pourrait permettre de contribuer à une réflexion en profondeur sur les rapports de domination et sur la construction du masculin et du féminin. En effet, les inégalités genrées animent les discussions sociétales et leur traitement en contexte scolaire est nécessaire si l'on veut répondre aux finalités d'éducation à l'égalité et d'émancipation que visent l'école en général et l'enseignement de l'histoire en particulier.

Références bibliographiques

- Barton, K. C. (2012). Agency, choice and historical action: How history teaching can help students think about democratic decision making. *Citizenship Teaching and Learning*, 7(2), 131-142.
- Brunet, M.-H. (2017). Des histoires du passé : le féminisme dans les manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté selon des élèves québécois de quatrième secondaire. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(2), 409-431.
- Brunet, M.-H. (2023). Talking About Gender in Teacher Education. Historicizing Educator's Responses and Their Implications. In M. Lucenti (Ed.), *Women in formal and informal education. International comparative perspective in the history of education* (pp. 9-32). Brill.
- Colley, L. (2015). « *Taking the stairs* » to break the ceiling: Understanding students' conceptions of the intersections of historical agency, gender equity and action [Ph.D., University of Kentucky]. UKnowledge. https://uknowledge.uky.edu/edsc_etds/4/
- Cook, S., McLean, L. & O'Rourke (Eds.) (2001). *Framing Our Past: Canadian Women's History in the Twentieth Century*. McGill-Queen's.
- Efthymiou, L. (2007). Sexe, genre et histoire : visibilité des sexes et représentation des genres dans les manuels d'histoire francophones du secondaire québécois, 1980-2004. In N. Lucas (Ed.), *Femmes et genre dans l'enseignement* (pp. 45-70). Le Manuscrit.
- Engebretson, K. E. (2021). Untangling sexism and classism: Attempting complex discussion about sexual violence in teacher education. *Gender and Education*, 33(2), 217-234.
- Fine-Meyer, R. & Llewellyn, K. (2018). Women rarely worthy of study: A history of curriculum reform in Ontario education. *Historical Studies in Education / Revue d'histoire de l'éducation*, 30(1), 54-68.
- Hirsch, S. & Moisan, S. (2022). Ouvrir une brèche dans le chaos du monde tout en favorisant les apprentissages. In S. Moisan, S. Hirsch, M.-A. Ethier & D. Lefrançois (Ed.), *Objets difficiles, thèmes sensibles et enseignement des sciences humaines et sociales* (pp.61-86). Fides Éducation.
- Legardez, A. & Simonneaux, L. (Eds.). (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Paris: ESF.
- Mang, P. (1995). Les manuels scolaires ont-ils un genre? In M. Manassein (Ed.), *De l'égalité des sexes*. CNDP.
- McKenney, S. & Reeves, T. C. (2014). Educational design research. In J. M. Spector, J. Merrill, J. Elen & M. J. Bishop (Ed.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 131-140). Springer.
- Moisan, S., Brunet, M.-H. & St-Onge, A. (2019). Le récit du féminisme occidental : enjeux pour l'apprentissage de l'histoire au secondaire. *Revue d'éducation / Educational Review*, 6(1), 26-35.
- Opériol, V. (2018). *La perspective de genre dans l'enseignement de l'histoire* [thèse de doctorat, Université de Genève]. Archive ouverte. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:110217>

- Opériol, V. (2023). Enseigner avec le genre en histoire : le cas des Tontes de la libération. In I. Collet & I. Verscheure (Ed.), *Genre: didactique(s) et pratiques d'enseignement*. (pp.117-128). Peter Lang.
- Scott, J. (1988). Genre : Une catégorie utile d'analyse historique. *Les Cahiers du GRIF*, 37(1), 125-153.
- Thébaud, F. (2007). *Ecrire l'histoire des femmes et du genre*. Lyon : Ecole Normale Supérieure Lettres et sciences humaines.
- Vinson, M. & Verscheure, I. (2023). Analyse du positionnement de genre épistémique des élèves dans les ateliers de motricité « Courir comme... » : effets sur l'évolution de leurs trajectoires didactiques. In I. Verscheure & I. Collet (Ed.) *Genre : didactique(s) et pratiques d'enseignement* (pp. 33-46). Peter Lang.
- Zancarini-Fournel, M. (2004). La place de l'histoire des femmes dans l'enseignement de l'histoire. *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, 93 (63-78).

Apprendre à l'école : continuité de soi et sujet lacanien

Communication présentée au symposium 3 : Les pratiques adaptatives du sujet didactique en mode hybride dans différents contextes et institutions et les savoirs qui en émergent dans un monde complexe.

Cadiou Sandra ⁽¹⁾

⁽¹⁾ Laboratoire LIRFE, chercheuse associée EFTS, UCO Niort – France

Résumé

L'individu qui apprend vise à grandir et donc changer tout en gardant une forme de continuité. Loin d'être vierge de tout savoir, il franchit les portes de l'école pour acquérir un savoir disciplinaire qui se tresse avec un savoir extrascolaire : culturel, social, familial, personnel, inconscient... Penser cet apprentissage comme une hybridation met en lumière les enjeux en termes d'identité et de pouvoir au sein de l'institution scolaire. Nous nous appuyons sur deux savoirs disciplinaires en français et en olfaction. C'est depuis la psychanalyse que nous observons cette question de l'hybridité en considérant la nature du sujet inconscient : la production d'écriture entretient un lien marqué au Symbolique et l'olfaction au Réel. Cette différence permet de rendre compte de la façon dont l'hybridité se manifeste en apprentissage tout en pointant les enjeux soulevés par cette notion en lien avec le projet de l'éducation : construire un individu.

Mots clés

Sujet de l'inconscient ; hybridité ; didactique du français ; didactique en olfaction ; sciences de l'éducation.

Introduction¹

La porosité entre le monde et l'espace scolaire impacte les curriculums et l'organisation disciplinaire traditionnelle.

Dans l'enseignement du français, l'écriture créative a pris une place grandissante. Il ne s'agit plus d'apprendre à écrire une leçon de choses, mais il est fait une place grandissante à l'investissement personnel. A côté des résumés, commentaires, dissertations et synthèses, se place une écriture créative, où l'imagination prédomine. L'apprenant puise dans son inventivité et son imaginaire, et dans ce cadre, apprendre à écrire un texte suppose de faire avec quelque chose d'intime (Cadiou, 2018).

Dans l'enseignement de l'olfaction, les étudiants souvent d'horizon international, ont en eux une expérience des odeurs directement liée à la culture dans laquelle ils ont grandi, mais aussi à leur fréquentation familiale des odeurs dont le lien intime à l'enfance est primordial. Les référents personnels des étudiants façonnent leur perception des odeurs, mais ils doivent aussi acquérir une connaissance verbalisée commune et généralisée des facettes d'un nombre défini d'odeurs (Cadiou, 2023).

Finalement les sujets apprenants que ce soit dans le cadre de l'écriture créative ou de l'olfaction, deviennent des sujets hybrides, mêlant l'intime à un savoir public, institutionnel.

Nous proposons d'envisager cette porosité entre le monde de l'école et le monde extrascolaire sous l'angle de l'individu qui perdure lorsqu'il traverse les portes de l'école et de ce fait apporte avec lui le monde vers l'école et l'école vers le monde.

L'expérience de l'enseignement-apprentissage devient alors une expérience d'hybridation puisque les sujets doivent se transformer devenir des sujets hybrides entre deux mondes : le monde scolaire et le monde extrascolaire. Au travers de l'observation de la discipline du français et de celle de l'olfaction, nous questionnons la notion d'hybridité pour mieux cerner ce qui se joue à ce moment-là et ce que cela implique en termes de place et de pouvoir dans la classe en privilégiant notamment le point de vue de la psychanalyse.

Ancrage théorique

Notre communication s'ancre principalement dans une orientation psychanalytique. La nature particulière du sujet telle qu'elle se dessine dans cette orientation partage des traits avec la notion d'hybridité.

¹ Texte écrit en orthographe rénovée (Journal officiel de la République française, no 100, 6 décembre 1990).

Orientation psychanalytique

Nous observons le sujet sous l'angle de l'hypothèse de l'inconscient freudien (Freud, 1920) autrement dit ce n'est pas l'individu, ni le « je » de l'énonciation, mais le sujet de l'inconscient qui surgit de façon pulsionnelle. Issu du latin « individuum », l'individu est celui qui est indivisible, celui que l'organe de la peau contient et délimite. Au sein de l'individu, le sujet dit de l'inconscient est celui qui est le véritable maître : le « moi [...] n'est seulement pas maître dans sa propre maison, [...] il en est réduit à se contenter de renseignements rares et fragmentaires sur ce qui se passe, en dehors de sa conscience, dans sa vie psychique. » (Freud, 1917, p.344). La deuxième topique (Freud, 1920) est constituée en trois instances psychiques : le ça, le surmoi et le moi, le ça étant la dimension pulsionnelle du sujet inconscient.

Lacan (1966) relecteur de Freud va définir l'inconscient comme une chaîne de signifiants reliés entre eux. Pour rappel le signifiant est l'image acoustique d'un mot, la matérialité sonore inscrite dans la psyché du mot et le désir court entre les signifiants. C'est la façon dont ils sont reliés entre eux qui donne la singularité du sujet. Celui-ci est donc singulier, assujéti au langage et divisé par le manque qui surgit lors de l'entrée dans le langage et charpente le désir du petit d'homme une fois qu'il se sépare de la fusion avec sa mère. Marqué par le vide, le sujet s'y loge et en est définitivement marqué, sa quête de complétude, autrement dit son désir l'anime et il agit de façon pulsionnelle

Lacan pense le sujet dans une topologie en trois registres : Réel, Symbolique, Imaginaire (1974). L'imaginaire correspond aux images sonores, visuelles, olfactives... aux projections que le sujet se fait des objets et de lui-même. Il participe avec le Symbolique de la réalité qui s'oppose au Réel. Il est à l'origine de la construction du moi dans le stade du miroir. Le Symbolique désigne ce qui fait symbolisation : la parole articulée, la nomination, la lignée familiale, mais aussi les mathématiques... La discipline du français est particulièrement en lien avec ce registre du sujet. Quant au réel c'est ce qui ne cesse pas de ne pas s'écrire, par exemple les odeurs qui résistent au langage se situent souvent dans le Réel pour un sujet. Si odeurs et production d'écrit semblent en lien plus étroits avec un registre que l'autre, ils ont des liens avec les autres registres, le sujet étant constitué par le nouage de ces trois registres.

Dans le cadre de l'inconscient freudien relu par Lacan, le sujet surgit soit par frayage : dans le réel entre deux signifiants et quelque chose de nouveau se crée, soit par précipité, c'est-à-dire par identification à un nouveau signifiant selon la chaîne des signifiants (Fink, 2019). C'est en ce sens qu'on dit du sujet qu'il est discontinu.

Hybridité

L'adjectif hybride apparaît dès le seizième siècle et désigne ce qui provient de deux espèces différentes ou bien de mots formés d'éléments empruntés à deux langues différentes.

Le latin « hybrida » désigne le bâtard : un homme ou un animal, de sang mêlé. Cela concerne donc les animaux, les plantes et les mots.

Le concept d'hybridité s'est élargi et a acquis un sens important dans la modernité. Le panorama qu'Hutnyk fait de l'hybridité en 2004 dépasse l'anthropologie, la linguistique ou la botanique et montre la présence de l'hybridité par exemple en science-fiction, dans les sciences dures avec la figure du cyborg.

Hutnyk creuse ce concept et en dégage les connotations et débats. L'hybridité vient de l'évolution et fait se rencontrer des éléments différents qui se côtoient et se mélangent. En tant que mélange, cela apporte une création, une nouveauté, une invention. Mais cette invention suppose que l'identité de l'un et de l'autre disparaît. L'état originel est parfois pensé en termes de pureté, préférée ou préférable à la bâtardise que provoque l'hybridité. Celle-ci est donc en lien avec la problématique de l'identité et de l'altérité. Cela soulève la question du colonialisme et de l'immigration : une identité est-elle soumise à une autre et disparaît-elle? L'hybridité évoque la question de la contamination, de l'impureté et une certaine anxiété à se perdre face à l'altérité. L'hybridité est aussi en lien avec l'idée d'infertilité, par exemple le mulet ou la mule ne peuvent pas se reproduire. Enfin l'hybridité évoque la question du syncrétisme: y a-t-il coinfluence ?

Finalement l'hybridité révèle la question de la nature incertaine du sujet qui se fond, se perd, se transforme dans cette hybridité.

En didactique du français, le concept d'hybridité est analysé par Sauvare (2012) notamment en didactique de la lecture où le sujet enseignant doit gérer la diversité des interprétations construites, en construction chez l'élève, dans une conception des théories de la réception (Eco, 1985) considérant le texte comme n'ayant pas un sens préétabli définitif sans toutefois sombrer dans le relativisme généralisé. Cette conception du sujet lecteur inscrite dans une perspective de la diversité a des implications en termes didactiques qu'on résumerait en une centration sur le sujet.

Savoir

Un individu en situation d'apprentissage se transforme, s'hybride puisqu'il acquiert un savoir qu'il n'avait pas auparavant, il est donc quelque'un d'autre.

Le savoir à la différence des connaissances implique le dynamisme et l'action. Il engage le sujet, car il est affaire d'appropriation, de construction et de transmission. (Kerlan & Kolly, 2021, p. 54). Le savoir est donc une production intérieure. En ce sens on parle de construction du sujet lecteur, scripteur ou sentant. Il n'y a pas de don de l'enseignant qui donnerait la connaissance, ni même de don au sens de génie interne propre, mais bien une élaboration à l'intérieur du sujet en lien avec le monde et le monde de l'école. On parle de rapport au savoir. (Blanchard-Laville, Mosconi & Beillerot, 1996).

Dans une orientation clinique psychanalytique, la parole se fonde sur une vérité, celle qui parle et anime le sujet : « Moi la vérité je parle » (Lacan, 1966/1971, p.132) et c'est tressé avec cette vérité que le savoir disciplinaire se construit. Ainsi la didactique clinique (Carnus & Terrisse, 2013) utilise le concept de conversion didactique chez le sujet enseignant (Buznic-Bourgeacq, 2015) ou élève (Cadiou, 2018) : le savoir enseigné ou appris est un savoir mêlé à des éléments de nature psychique, il y a donc hybridation du savoir et, ce faisant, du sujet.

Mon questionnement

Mon questionnement porte sur l'hybridité du sujet particulièrement sur l'hybridité entre le monde institutionnel du savoir et les autres sphères de savoir autrement dit de la porosité entre l'école et le monde extrascolaire de production de savoir : la culture d'un pays, d'une région, la société, la famille, les amis, les loisirs et/ou l'intimité. Je m'interroge sur cette construction de savoir dans une orientation clinique psychanalytique, c'est-à-dire depuis le sujet dit de l'inconscient autrement dit dans sa dynamique intrapsychique. C'est le propos de ma remarque théorique sur l'ontologie du sujet de l'inconscient ci-dessus. J'observe en lien avec cela deux sortes de savoirs : la production d'écriture en français et la (re)connaissances des odeurs en olfaction. Comment l'hybridation entre le monde institutionnel et le monde plus personnel et intime s'opère-t-elle notamment depuis l'inconscient freudien ? On verra comment la nature des savoirs peut impacter cette hybridité et réinterroger la nature inconsciente de cette hybridation.

Observations

Les données produites portent sur deux savoirs : en français et en olfaction. Mais elles ne sont hélas pas équivalentes. En français ce sont celles d'un sujet élève avec une collecte de données dense et en olfaction ce sont celle de deux sujets enseignants avec une collecte de données limitée à des entretiens semi-dirigés. Il est difficile d'entrer à l'intérieur des écoles de parfumerie et de documenter ces pratiques. Mon travail ici trouve sa limite.

En didactique du français

Nous présentons le cas d'élèves en apprentissage de l'écriture de fiction. Ces lycéens de bac pro ont été observés dans le cadre d'un travail doctoral (Cadiou, 2018) en apprentissage d'écriture au travers de leurs brouillons, d'entretiens semi-dirigés réguliers, de vidéos de classe.

Une nouvelle à chute est un texte court qui amène à une première compréhension du texte. Mais en arrivant à la fin avec la clausule, c'est-à-dire la dernière phrase, on comprend

le sens réel du texte. Une deuxième lecture, une deuxième compréhension du texte apparaît et cela fait surprise auprès du lecteur. C'est en ce sens que nous parlons de nouvelle la chute.

L'une des quatre personnes observées est Soleil 2. C'est une élève en réussite scolaire, très appréciée dans la classe, possédant un groupe d'amis solide et entretenant une relation amoureuse au lycée avec Noan. Elle aime les enseignements du lycée horticole beaucoup plus même que ceux qu'elle a connus collège. Elle vit avec ses parents et son frère dans une ambiance unie et chaleureuse. Elle échange facilement avec eux, mais aussi avec sa grand-mère qui compte beaucoup. Soleil ne rencontre pas de difficultés en français : elle aime écrire, mais lors de l'exercice d'écriture de nouvelle à chute, elle rencontre des difficultés.

Soleil cherche dans un premier temps à raconter une dispute amoureuse qu'elle imagine dans un théâtre où elle souhaite faire croire d'abord qu'il s'agit d'un couple qui se fâche et en fait à la fin nous comprendrions que finalement c'était deux acteurs qui jouaient une pièce de théâtre. Mais elle ne parvient pas à écrire ce scénario malgré les conseils de l'enseignante. Elle imagine à un autre moment une dispute entre un père et une fille mais là non plus, elle n'écrira jamais ce scénario. Les difficultés lui pèsent et elle donne signe d'agacement :

Tour de parole / ou minutage	Propos et/ou description
Vidéo du Cours 5	Je sais pas quoi faire (elle souffle) ça m'énerve

C'est alors qu'elle va être aidée par son voisin Nathan qui participe aussi à l'observation. Nathan va lui proposer un scénario dans un petit billet qu'il lui glisse en classe. A partir de ce moment, elle réussit à trouver le scénario définitif de sa nouvelle chute.

Dans la première lecture, on écoute un narrateur interne qui est un jeune homme assis tout seul sur un banc. Il est très triste de voir que son amoureuse n'est pas avec lui, l'abandonne et part vers un autre homme dont le visage lui est familier. Dans la chute nous comprendrions que finalement ce n'est pas un jeune homme qui parle dans la nouvelle, mais un doudou : ce doudou a été oublié par une petite fille sur un banc et elle part vers un autre homme qui a un visage familier et qui finalement est le papa de la petite fille : « mon nounours je suis désolée je parlais avec papa et j'ai oublié de venir te chercher ». La nouvelle se termine, la petite fille revient avec son père et reprend son doudou.

² Les noms des volontaires de la recherche sont des pseudonymes choisis par eux-mêmes.

Pourquoi Soleil parvient-elle avec ce projet, à écrire sa nouvelle à chute, à acquérir ce savoir-écrire ?

Nous émettons l'hypothèse qu'elle y parvient quand elle trouve un script qui permette de mettre en mots le fantasme qui l'anime à savoir une réorganisation psychique liée au complexe d'Œdipe, à travers le motif du doudou et le personnage du papa qui forment une triangulation amoureuse. On se rappelle au passage que le doudou est un objet transitionnel avec la mère. L'adolescence est le dernier stade du complexe d'Œdipe. Soleil se situe dans cet âge et serait animée par cette dynamique. Mise au travail psychique par cet exercice scolaire, elle chercherait un fantasme convenant à son désir inconscient et soutenant le script littéraire.

Dans l'après-coup environ un an plus tard, Soleil se rappellera un souvenir.

Tour de parole / ou minutage	Propos et/ou description
Un an plus tard entretien d'après-coup	« Mmm ... mon père il sortait du travail ... puis ma maman elle arrivait pas à me faire dormir et elle avait appelé mon papa et elle lui avait dit bon Patrick il faut que tu passes à la m- chez la nounou pour aller chercher le doudou à Soleil parce que Soleil elle dort pas ... et papa lui a dit bon bah j'y vais quoi parce que ... il savait très bien mon doudou heu... c'était important du coup il était rentré heu tard le soir et heu il m'avait passé mon doudou », « mmm... peut-être que inconsciemment c'est ... c'est ça hein », « bah peut-être hein parce que comme je me suis dit que la petite fille elle voit son papa elle est toute émerveillée heu ... je me dis bon pourquoi pas... peut-être que c'est ça hein je sais pas... j'ai pas pensé à ça quand j'ai écrit le ... le texte mais heu », « oui maintenant ça m'y fait penser ouais. »

Ce souvenir confirmerait notre interprétation œdipienne. Apprendre à écrire obligerait à la fois à satisfaire la demande de l'enseignant : construire un savoir disciplinaire sur la nouvelle chute mais aussi répondre à sa propre demande en lien avec l'inconscient. L'hybridation entre savoir disciplinaire du monde de l'école et vérité de l'inconscient du monde interne a permis à Soleil de (savoir) écrire sa nouvelle à chute.

En didactique en olfaction

L'olfaction, c'est-à-dire les odeurs est le savoir enseigné par les deux enseignantes interrogées. Elles travaillent dans des écoles prestigieuses notamment dans la formation des futurs parfumeurs.

Chimiste de formation, Florence est enseignante d'olfaction à l'ISIPCA (Institut supérieur international du parfum, de la cosmétique et de l'aromatique alimentaire). Elle a

créé des parfums, a été olfactothérapeute, évaluatrice en parfumerie et enseignante. Elle donne notamment un cours d'olfaction à divers niveaux dans le supérieur. Il s'agit d'apprendre à sentir, à identifier et connaître les odeurs.

Dans notre entretien elle explicite le mode opératoire de sa pratique pédagogique. Les étudiants sentent une odeur, verbalisent sur cette odeur de façon solitaire, puis mettent en commun et discriminent au sein de ce corpus de mots ce qui est objectif et ce qui est subjectif pour enfin garder trois descripteurs à l'odeur. Par exemple une rose X peut avoir trois descripteurs : fruité, vert, floral.

Cette pratique pédagogique est une façon d'apprendre à parler des odeurs en possédant un langage commun à tous alors que cet enseignement rencontre deux écueils.

Tour de parole / ou minutage	Propos et/ou description
Entretien 1	Ce qui change beaucoup c'est heu c'est que c'est c'est ... ça dépend de la culture en fait... la parfumerie ... donc on va pas forcément pouvoir avoir le même langage... avec un étudiant brésilien ... avec un étudiant chinois ... et avec un étudiant français donc il faut d'abord avoir des points de repères communs et on s'appuie sur ces points de repères-là... ensuite le deuxième heu écueil c'est que ça n'existe pas les le vocabulaire spécifique de la parfumerie ... on n'a pas de mots exactement qui soient adaptés à l'olfactif en fait donc on va aller chercher heu des des mots qui viennent d'autres univers sensoriels...

Les étudiants viennent d'horizons divers, à l'international également. Ils ont des références olfactives marquées par une région, un pays, une culture, mais aussi un déjà-là important qui entre en ligne de compte dans cet apprentissage et donc dans son ingénierie pédagogique. Les étudiants ayant vécu en Europe connaissent davantage les herbes quand ceux qui ont vécu au Maghreb par exemple connaissent bien certaines épices. Par ailleurs cet enseignement est contraint par la résistance des odeurs aux langages et aux classifications (Cadiou, 2023).

Ainsi avec Florence, les futurs parfumeurs apprennent à « parler les odeurs » enseignées à l'ISIPCA tout en apportant une singularité précieuse : celle de leur déjà-là sensoriel (Cadiou, 2021 ; Alvarez & Cadiou, 2022) en lien avec leur histoire personnelle, leur culture, bref leur singularité.

Cocotte est la deuxième enseignante interrogée. Biochimiste de formation, elle devient créatrice de parfums et de spectacles vivants olfactifs. Elle est formatrice dans les masters internationaux UCA (Université Côte d'Azur), ISIPCA, IFF (International Flavours Fragrances, ESP (Ecole supérieure de la parfumerie).

Elle donne des cours de création, par exemple créer une odeur lessivienne à partir d'un brief, mais aussi des cours d'olfaction : apprendre à sentir, qui est la première étape selon elle. Pour cette enseignante, on retrouve le même mode opératoire : une phase solitaire suivie d'une phase collective.

Tour de parole / ou minutage	Propos et/ou description
Entretien1	Je les invite à accueillir tout ce qui vient donc c'est là où il y a un côté psychanalytique c'est un côté très introspectif puisque on sent et on est à la disponibilité de ce qui arrive moi je ce que j'essaie de dire aux gens c'est de pas juger ce qui arrive mais de laisser venir ce qui arrive que ce soit des couleurs des odeurs des souvenirs des images des lieux des moments de l'année et cetera d'accueillir tout ça pour pouvoir mettre ces petits drapeaux-là sur ces odeurs donc quand on essaie quand on étudie une odeur on va l'étudier avec tout ce qui pour nous se réfère à cette odeur donc il y a toute la charge personnelle de l'histoire personnelle et après on passe dans une phase de partage c'est-à-dire qu'est-ce qu'il y a comme chose commune qui surgissent chez plusieurs personnes et qui pourraient être des façons un peu plus on va dire assises de décrire cette odeur-là ... voilà ça c'est une des premières entrées en matière je dirais quand heu on veut commencer à étudier des des odeurs ... donc y a on on on essaie de faire en sorte que les gens se créent des images mentales ...alors.

La pratique pédagogique consiste à donner du commun, un langage, mais Cocotte oriente davantage son discours vers la création d'images mentales, une élaboration cognitive autour d'une odeur faite d'un ensemble hétérogène d'éléments où la multisensorialité, et la mémoire ont une large part. Cette élaboration cognitive va permettre le travail, la pensée sur les odeurs. D'autre part elle fait des liens entre le monde extrascolaire : les éléments personnels et le monde institutionnel : l'élaboration du groupe de la classe. L'hybridation se manifeste à ce moment didactique.

Tour de parole / ou minutage	Propos et/ou description
Entretien1 8min. 06sec.	C'est-à-dire qu'il va falloir rétablir une connexion heu neurologique à exécuter des tâches qu'on ne fait d'habitude pas.
Entretien1 9min. 30sec.	Voilà et il faut à peu près 3 mois on est conscient qu'il y a une plasticité du cerveau qui dure à peu près 3 mois donc pendant 3 mois on peine et cetera mais après 3 mois.

Elle caractérise cet apprentissage dans le temps : un travail laborieux qu'elle mesure sur trois mois. Ensuite le sujet apprenant gagne en efficacité. Elle évoque une forme de plasticité du cerveau de l'élève qui fait ses gammes régulièrement, acquerrait à partir de trois mois une bonne vitesse et une qualité de repérage, comme si certaines connexions se réorganisaient. Cocotte parle de plasticité plutôt neuronale après avoir évoqué l'accueil d'un corpus plutôt « psychanalytique » dit-elle.

Mise en discussion des observations

Il est important en préambule de faire un point sur la spécificité de l'odorat. A la différence des autres sens, les informations concernant les odeurs subissent un premier traitement dans le bulbe olfactif situé dans le système limbique. C'est dans un second temps que ces informations sont traitées par le cortex préfrontal. Les informations liées aux autres sens sont envoyées vers le thalamus qui redistribue vers la zone correspondante dans le cortex, ce qui n'est pas le cas pour l'olfaction. De plus ce bulbe olfactif est très proche de l'amygdale qui est le siège des émotions, notamment l'agressivité et la peur. Il se situe aussi très près de l'hippocampe qui est lui impliqué dans la mémoire. Cela donne un éclairage à ce que la littérature, mais aussi le commun des mortels repère lorsqu'on sent des odeurs et que des émotions et des souvenirs affleurent à l'esprit. Il y a un lien à la mémoire et à l'hédonicité très marqué dans l'odorat (Proust, 2013).

Ainsi sur le plan physiologique, l'olfaction est singulière et semblerait engendrer des souvenirs, des émotions de façon inconsciente. Cela réinterroge la nature de cet inconscient, qui ne serait peut-être pas (seulement) celui que nous observons dans notre orientation psychanalytique mais qui serait plutôt l'inconscient cognitif. Au niveau de l'inconscient freudien, sentir entretient un lien particulier au Réel du fait de la résistance des odeurs aux mots (Cadiou, 2023). Parce qu'il est difficile d'avoir un langage commun, une classification opératoire et acceptée par tous, le sujet de l'inconscient se trouve en butte avec ce qui ne cesse pas de ne pas s'écrire. Au niveau de l'inconscient freudien écrire convoque plutôt le symbolique mais aussi l'imaginaire dans le sens où il convoque des images qu'on essaie de décrire avec des signifiants.

Les deux inconscients cognitifs et freudiens sont effectifs dans toutes les activités de l'individu et cette exposition contrastée entre olfaction et écriture n'a qu'un seul intérêt : donner des traces possibles de leurs manifestations dans l'apprentissage. L'inconscient cognitif créerait chez l'individu quelque chose qui relèverait de l'automatisme, par exemple sentir une odeur convoquerait des émotions, des souvenirs propres à l'individu. Concernant l'inconscient freudien, on voit par exemple dans le champ de l'écriture créative, qu'il donnerait la matière à la production littéraire en étant une réponse fantasmatique au manque à être. Nous rappelons qu'en tant que sujet du manque, le sujet lacanien surgit de façon

pulsionnelle entre frayage et précipité. Il est donc particulièrement propice aux manifestations de l'hybridité.

L'individu n'est pas qu'un être conscient, rationnel, volontaire et donc qui ne dépendrait que de cette liberté pleine de pouvoir pour apprendre, mais qu'il comporte en lui des éléments qui peuvent faire obstacle à l'apprentissage, des éléments qui seraient notamment issus de la dimension inconsciente de tout individu. L'hybridation nécessaire à l'apprentissage trouverait ici son origine et aussi son écueil.

Avec la nature du sujet de l'inconscient propice à l'hybridité, l'individu s'hybriderait dans l'institution scolaire qui est là pour enseigner mais aussi plus largement pour faire grandir. Sa téléologie pédagogique vise une continuité, une plénitude, une construction de l'individu. De ce fait si on parle d'hybridation il faut se souvenir des enjeux de l'hybridation : des questions de construction d'identité et des questions de pouvoir. Comment accueillir didactiquement la diversité ? Comment ne pas s'imposer en tant qu'enseignant qui possède le pouvoir en classe et l'autorité du savoir ? On voit par exemple une différence subtile mais tangible entre Florence et Cocotte sur l'espace accordée au sujet. Apprendre vise aussi à trouver une place suffisante pour assurer sa propre continuité.

Conclusion

La porosité entre les mondes scolaire et extrascolaire nous amène à considérer le sujet apprenant comme un sujet hybride qui doit tresser un savoir disciplinaire sur un savoir personnel. Nous avons observé deux savoirs relativement contrastés de par leur nature : l'olfaction proche du Réel et marquée par son lien au système limbique et la production d'écriture proche du Symbolique. Notre orientation psychanalytique donne à voir la place de l'inconscient freudien dans cette hybridité. Source de transformation, l'hybridité soulève des enjeux identitaires et de pouvoir. En classe il s'agirait donc de privilégier une didactique centrée aussi sur le sujet dans une perspective de la diversité.

Références bibliographiques

- Blanchard-Laville, C., Mosconi, N. & Beillerot, J. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. L'Harmattan.
- Buznic-Bourgeacq, P. (2015). La conversion didactique : De l'expérience personnelle du sujet à l'activité didactique de l'enseignant. *Transformations*, 13-14. <https://pulp.univ-lille1.fr/index.php/TF/article/view/196/144>
- Cadiou, S & Alvarez, D. (2022). *Dessine-moi des odeurs : à la recherche d'un déjà-là sensoriel*. Colloque [Création-recherche en olfaction (acte 1) : Pratiques et métiers en mutations]. UT2J.
- Cadiou, S (2023). O Real no ensino da olfação. *Estilos da Clínica*, 27, 390-404.
- Cadiou, S. (2018). *Didactique clinique de l'écriture de fiction en lycée professionnel : Division du sujet et conversion didactique dans l'apprentissage*. UT2J.
- Cadiou, S. (2021, février 19). *Au coeur des aspects économique, esthétique et intime du parfum: Le cas d'un professionnel en vente de parfumerie de luxe*. Maison de la Recherche UT2J. (hal-03194884)
- Carnus, M.-F. & Terrisse, A. (2013). *Didactique clinique de l'EPS : Le sujet enseignant en question*. Éditions EP&S.
- Eco, U. (1985). *Lector in fabula : Ou la coopération interprétative dans les textes narratif*. Grasset.
- Fink, B. (2019). *Le sujet lacanien : Entre langage et jouissance*. Presses universitaires de Rennes.
- Freud, S. (1917). *Rattachement à une action traumatique. L'inconscient, introduction à la psychanalyse* (pp. 329-344). Payot & Rivages.
- Freud, S. (1920). *Au-delà du principe de plaisir. Essais de psychanalyse* (pp. 41-111). Petite Bibliothèque Payot.
- Hutnik, J. (2005) Hybridity. *Ethnic and racial studies*, 28, 79-102.
- Kerlan, A. & Kolly, B. (2021). *Dictionnaire de philosophie de l'éducation : Notions essentielles*. ESF sciences humaines.
- Lacan, J. (1966). *Écrits 1 et 2*. Ed. Du Seuil.
- Lacan, J. (1974, 1975). *Séminaire 22*, [présenté au RSI]. <http://staferla.free.fr/S22/S22.htm>
- Proust, B. (2013). *Petite géométrie des parfums*. Points.
- Sauvaire, M. (2012). « Hybridité et diversité culturelle du sujet : des notions pertinentes pour former des sujets lecteurs. », *Litter Incognita* [En ligne]. <https://blogs.univ-tlse2.fr/littera-incognita-2/2016/02/16/numero-4-2011-article-3-ms/>

La présence à distance du Sujet *pris dans le didactique* en mode hybride. Quels enjeux de Savoir ? Etude de cas rapprochés en EPS et dans un master MEEF mention Ingénierie de formation

Communication présentée au symposium 3 : Les pratiques adaptatives du sujet didactique en mode hybride dans différents contextes et institutions et les savoirs qui en émergent dans un monde complexe.

Carminatti Nathalie ⁽¹⁾

Carnus Marie-France ⁽²⁾

⁽¹⁾ LIRTES, Université Paris-Est-Créteil (UPEC) – France

⁽²⁾ UMR-EFTS, Université Toulouse Jean Jaurès – France

Résumé

De la maternelle à l'université, la formulation des curriculums évolue pour répondre aux évolutions institutionnelles et sociales. Nous interrogeons, depuis une posture comparatiste, les effets du processus d'hybridation sur les pratiques adaptatives développées plus ou moins consciemment par deux enseignants au cœur de la recherche et sur le Savoir qui en émerge. Le cadre théorique de la didactique clinique permet de rendre compte d'une théorie du Sujet *pris dans le didactique*. Notre méthodologie s'appuie sur des Ingénieries Hybrides Didactique Clinique Coopératives (Carnus et al., 2020). Nous présentons deux vignette cliniques. Le processus d'Enseignement/Apprentissage fait apparaître quatre modalités enchevêtrées: synchrone, ante-synchrone, post-synchrone et inter-synchrone. Yann et Jules ont développé une expertise qui renvoie à l'interaction synchrone et asynchrone. Le curriculum, redéfini au cours de la séquence, laisse apparaître la nécessité de penser la présence à distance de l'enseignant. Il reste encore à clarifier la nature des savoirs qui émergent dans les différentes configurations du processus d'hybridation.

Mots clés

Savoir ; sujet ; didactique clinique ; hybridation ; présence à distance.

Introduction

De la maternelle à l'université, la formulation des curriculums évolue pour répondre aux évolutions institutionnelles et sociales. A l'interface du Savoir et du Sujet, l'hybridation constitue aujourd'hui un mode d'enseignement/apprentissage (E/A) qui (re)questionne non seulement la structuration disciplinaire mais aussi la place du Sujet didactique (enseignant et apprenant) au cours de la transmission/appropriation du Savoir. Dans cet article, nous rendons compte du *sujet didactique en mode hybride* dans deux contextes disciplinaires, culturels et institutionnels différents : l'EPS en classe de terminale au lycée français de Prague et une unité d'enseignement de recherche (UE) dans un master Enseignement, Education et Formation (MEEF), mention Pratiques et Ingénierie de Formation, dans une université française. Nous interrogeons, depuis une posture comparatiste, les effets génériques et spécifiques du processus d'hybridation sur les pratiques adaptatives développées plus ou moins consciemment par Yann et Jules, les deux enseignants au cœur de la recherche et sur le Savoir qui en émerge.

Le sujet en mode hybride

En raison de la crise sanitaire, les enseignants de la maternelle à l'université ont dû basculer d'un enseignement « en présentiel » à un enseignement en format distanciel ou hybride, alternant des temps synchrones et asynchrones. Le pari de ces enseignants a été de créer en quelque sorte une présence à distance (Jézégou, 2010) pour maintenir le lien avec les apprenants.

L'hybridation dans la transmission/appropriation du savoir

Dans le domaine de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (EEF), l'adjectif hybride désigne les formations, séquences et/ou séances qui combinent, articulent et organisent un ensemble d'activités didactiques et pédagogiques réalisées concomitamment ou alternativement en présentiel et/ou en distanciel. L'hybridation est le processus qui vise à hybrider un enseignement ou une formation en réponse à un contexte : soit par choix lié aux objectifs didactiques et pédagogiques de la formation soit par défaut, par exemple à cause de l'impossibilité d'enseignement en présentiel, comme dans le cas de la pandémie liée à la COVID-19. L'hybridation concerne davantage le processus d'enseignement, alors que l'hybridité touche directement le processus d'apprentissage.

De la classe réelle à la classe virtuelle : les modalités synchrone et asynchrone

Dans une classe réelle, faire classe, c'est être ensemble dans le même lieu et au même moment. L'enseignant et les élèves coconstruisent concomitamment un climat de classe qui va structurer l'espace psychique de cette dernière (Blanchard-Laville, 2013). De nature didactique et pédagogique, cette co-construction permet « de relier l'enseignant à la fois aux élèves et au savoir, et de relier les élèves eux-mêmes au savoir » (Hatchuel, 2005, p.131). Cette construction s'analyse et constitue ce que Blanchard-Laville (1997) et Chaussecourte (2009) nomment le « transfert didactique ». L'espace psychique de la classe est modelé en fonction du rapport au savoir de l'enseignant. Il se construit avec le concours des apprenants et va faire émerger ce que l'enseignant manifeste de son rapport au savoir dans la situation didactique et donc ce que les apprenants pourront ou voudront en recevoir. En revanche, dans la classe virtuelle, l'enseignant et ses élèves sont réunis grâce à un système de visioconférence qui permet au groupe d'individus de se voir, de se parler, de communiquer via un *chat* en ligne et/ou par audio, de partager et d'échanger des documents audio et/ou vidéo. Pour autant, enseignants comme apprenants ne sont pas dans le même lieu. Il y a une absence de contacts directs et de contiguïté des activités pouvant créer un sentiment d'éloignement voire d'isolement (Poellhuber et al., 2011). Si l'on considère la classe « réelle » comme un dispositif interactif d'E/A synchrone de proximité, la classe « virtuelle » peut être considérée comme un dispositif interactif d'E/A synchrone à distance. En mode synchrone, l'enseignant et les apprenants sont réunis simultanément dans un même espace proche ou lointain, au même moment. Les interactions didactiques entre l'enseignant et l'apprenant à propos d'un savoir (triangle didactique) s'effectuent en temps réel³. En mode asynchrone formel⁴, l'enseignant propose des ressources pouvant être consultées à tout moment (en temps différé) laissant à chacun la capacité d'organiser son apprentissage en autonomie, librement et à son propre rythme. Les interactions entre les sujets se passent en temps virtuel⁵, dans le sens de potentiel et/ou de latent. Le mode asynchrone peut avoir lieu avant un temps synchrone (ante-synchrone) ou après (post-synchrone) ou entre deux temps synchrones (inter-synchrone).

³ Le temps réel peut être rapproché de la dimension culturelle développée par Hall (1971) et du temps didactique développé par Chevallard et Mercier (1987) : « le temps didactique est une temporalité spécifique des systèmes et est défini comme le découpage d'un savoir dans une durée » (p.89).

⁴ Le mode asynchrone peut prendre deux formes : institutionnelle ou formelle à l'initiative de l'enseignant (par exemple, les devoirs à la maison) et informelle privée à l'initiative de l'apprenant.

⁵ Le temps virtuel pourrait désigner l'absence d'existence, il n'est pas actuel mais agit par l'actualisation permettant une interaction réelle mais différée entre les élèves ou étudiants et l'enseignant.

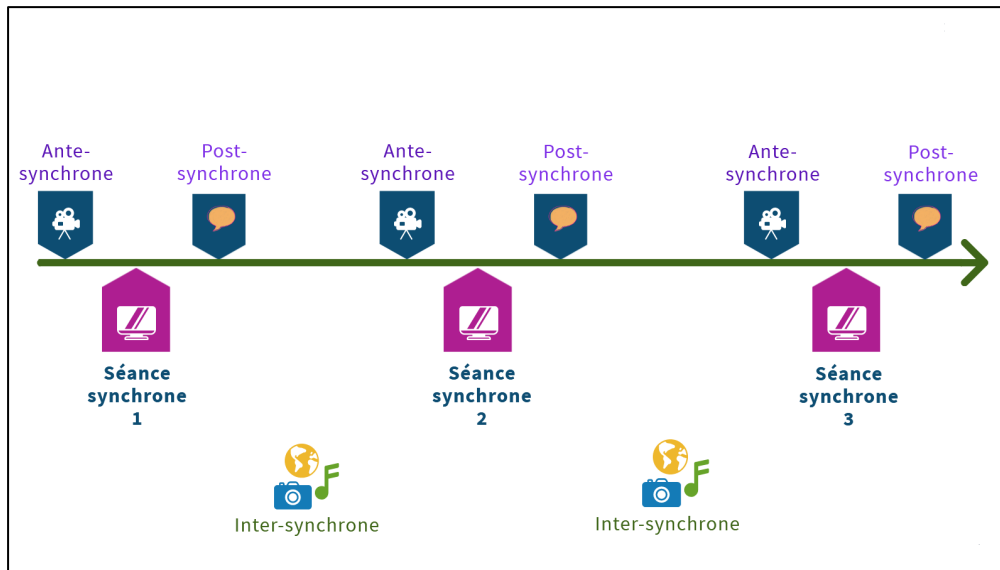


Figure 1 : Les modalités ante, post et inter-synchrone dans une séquence.

Le cadre théorique : la didactique clinique

Notre recherche s’ancre dans le champ de la Didactique Clinique (Carnus & Terrisse, 2013 ; Carnus & Terrisse, 2009). Cette orientation scientifique se nourrit d’une théorie du Sujet pour lire les phénomènes didactiques. Le Sujet dans ses dimensions psychologique et sociale est au centre des analyses. Il est singulier et donc unique marqué par sa propre historicité, son « déjà-là » (Carnus, 2009 ; Loizon, 2004) ; il est assujéti par essence aux institutions qu’il traverse (Chevallard, 1985 ; Sensevy, 1998) ; le Sujet est aussi divisé dans et par son inconscient (Freud, 2001), notamment entre ce qu’il sait qu’il doit faire et ce qu’il ne peut s’empêcher de faire (Carnus, 2009). *Pris dans le didactique*, le Sujet enseignant comme « apprenant » se débat dans un triple rapport : au Savoir (notamment ici au savoir numérique), enjeu de la transmission/appropriation, à l’institution et à l’épreuve (Carnus, 2009).

Inscrit dans une double filiation, didactique et clinique d’orientation psychanalytique, cet article rend compte d’un dispositif d’E/A d’un nouveau genre : les Ingénieries Hybrides Didactiques Cliniques Coopératives (IHD2C) conçues et mises en œuvre dans le programme de recherche RA-EDiCOViD (Carnus et al., 2020). Une équipe coopérative pluricatégories et pluridisciplinaire a été constituée autour d’un enseignant ou d’un formateur volontaire, le collaborateur de terrain (CoT). Cette équipe est composée du CoT, d’un chercheur de l’(ChEC), d’un spécialiste de la discipline (SpéDi), d’un spécialiste TICE (SpéTi), du chef d’établissement (Cétab), d’un chercheur de l’équipe de didactique clinique (EDiC), d’un représentant académique (ReAc) et des usagers (RuC), comme présentée dans la figure 2.

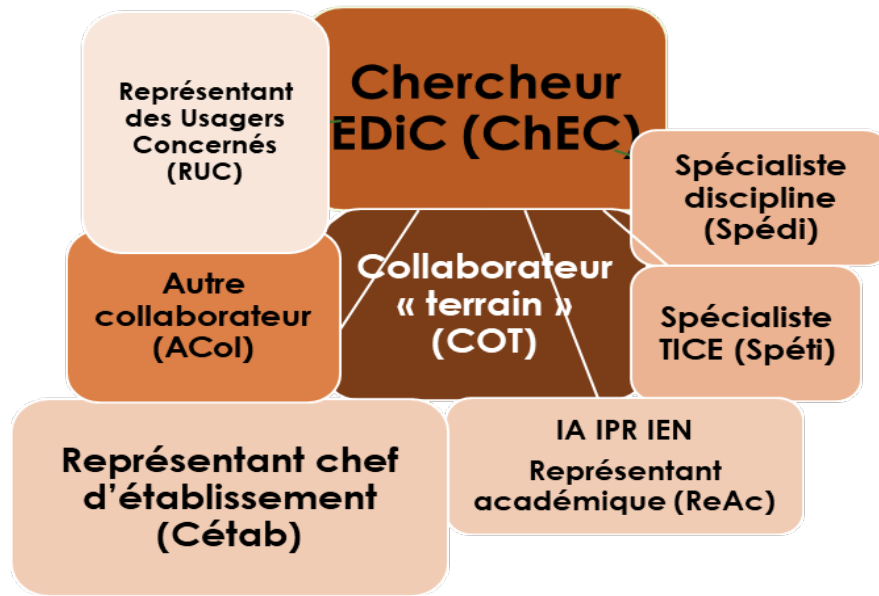


Figure n°2 : modélisation de l'équipe d'IHD2C

L'IHD2C nous fournit un contexte d'observation propice à l'analyse et l'élucidation des phénomènes didactiques en contexte d'E/A tout ou en partie à distance. Cette dimension technologique ingénierique dans nos travaux s'alimente de différents emprunts. D'une part, à l'ingénierie didactique, dans la lignée et l'évolution des travaux pionniers de Michèle Artigue (2002). D'autre part, à l'ingénierie coopérative, parfois dénommée ingénierie didactique coopérative (Sensevy, 2011), qui prend la forme d'un travail collectif itératif pour « concevoir ensemble une séquence de classe, la mettre en œuvre, l'analyser ensemble, reconcevoir, remettre en œuvre, analyser de nouveau » (Boilevin, 2019, p. 4).

La problématique

Nous interrogeons le processus d'hybridation au croisement de trois axes (Carminatti et al., 2021) : le temps synchrone et/ou asynchrone (Paquienéguy & Pérez-Fragoso, 2011), l'espace proche et/ou lointain (Hall, 1971 ; Carminatti & Carnus, 2019) et le Sujet présent et/ou absent (Jézégou, 2019). Au travers d'une théorie du Sujet *pris dans le* didactique qui se débat dans un triple rapport au Savoir, à l'institution et à l'épreuve (Carnus & Terrisse, 2013), ces trois dimensions apparaissent interreliées et constitutives des situations didactiques. Elles affectent inéluctablement le Savoir enjeu de la transmission/appropriation.

Le cadre méthodologique

Notre méthodologie inédite et composite s'appuie sur la conception et la mise en œuvre d'IHD2C (Carnus et al., 2021) et se déploie et s'organise dans le croisement des trois temps de la méthodologie didactique clinique (déjà-là, épreuve, après-coup) dans lesquels s'emboîtent les quatre phases de la méthodologie d'ingénierie didactique (analyses préalables, analyse à priori, expérimentation et analyse a posteriori et validation interne).

Le temps du « déjà-là »

Le temps du déjà-là permet le recueil et la production de données antérieures à l'observation in situ des pratiques : analyses préalables à la conception des ingénieries, dont l'analyse épistémologique des contenus visés dans l'ingénierie en termes de savoirs à construire et de compétences à développer et analyse a priori des modalités de variables retenues par l'équipe. La principale variable de commande de ces ingénieries est relative au processus d'hybridation de l'enseignement ou de la formation prenant en compte de manière concomitante trois éléments centraux lors de l'analyse du déjà-là : (1) la singularité du rapport au numérique du CoT ; (2) les particularités des apprenants ainsi que les ressources et contraintes des contextes institutionnels d'évolution en lien avec la pandémie ; (3) les spécificités disciplinaires.

Le temps de l'épreuve

Le temps de l'épreuve (expérimentation) est celui du réel durant lequel le Sujet s'éprouve, éprouve et fait ses preuves (Carnus, 2009). Les données de l'observation sont analysées au travers de descripteurs propres aux contextes d'intervention et retenus par chaque équipe d'IHD2C pour rendre compte de ce qui s'y enseigne et s'y apprend réellement. Ce recueil est complété par des entretiens dits « à chaud » réalisés juste avant et juste après chaque intervention (auprès des CoT).

Le temps de l'après-coup

Le temps de l'après-coup englobe chronologiquement l'entretien d'après-coup du Sujet enseignant, l'analyse a posteriori qui découle de l'analyse de l'épreuve et la validation interne. Il permet aussi de confronter les hypothèses des chercheurs au point de vue des sujets, enseignants comme apprenants qui sont amenés, à la fin de cette aventure collective, à reconstruire le sens de leurs actes. L'analyse a posteriori cible particulièrement les savoirs réellement enseignés.

Yann : « Ça commence à faire lourd »⁶

Yann, professeur d'EPS enseigne à distance le Low Impact Aérobie. Cette activité gymnique s'inscrit pleinement dans le cadre des programmes d'EPS en lycées et permet de construire des compétences motrices spécifiques en lien avec la reproduction de formes codifiées en même temps que des compétences méthodologiques et sociales comme s'informer, composer, mémoriser, s'entraîner et juger. L'IHD2C se déroule dans une classe de terminale. En lien avec les programmes en vigueur les compétences visées sont à la fois motrices (compétences de reproduction de formes et composition d'enchaînement d'actions, mémorisation, coordinations, pieds-bras) et méthodologiques et sociales (ponctualité dans les rendus vidéos à chaque étape, plan d'entraînement, coaching à travers l'analyse de la production d'un camarade). Ces compétences se construisent en s'appuyant sur des prérequis numériques : usage de tableur, de Classroom, de Pronote, utilisation des outils institutionnels, vidéo, transmission de vidéo. Les élèves ne sont pas formés à la vidéo et vont apprendre en faisant (cadrage et orientation, régulation par le rôle du coach). La séquence a lieu lors du deuxième trimestre 2021 et s'organise selon la figure 3 :

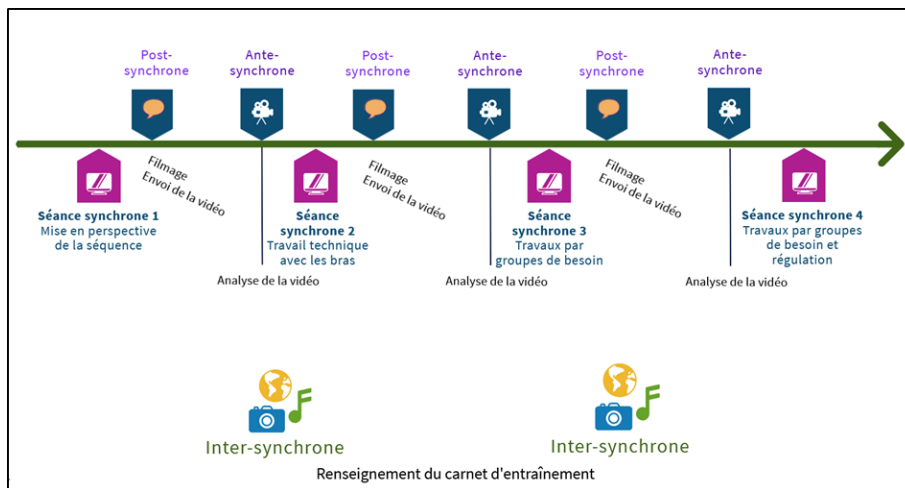


Figure 3 : Les phases synchrones, ante, post et inter-synchrones dans la séquence de Yann.

Pour maintenir le lien avec ses élèves et être présent à distance, Yann mobilise des ressources numériques et vidéographiques. Cette abondance est liée à son rapport positif au numérique. Yann propose entre chaque classe virtuelle un accompagnement ayant pour objectif de maintenir la motivation des élèves, de renforcer leurs capacités à apprendre seul et à conserver une confiance en soi. L'ensemble des phases repérées sur la figure 3 ne sont pas, par essence, sous contrôle de l'enseignant, mais se révèlent au travers de l'ensemble des productions des élèves. Elles affectent le contrat didactique en donnant à voir les attentes implicites des protagonistes de l'E/A.

⁶ En DC, la formule du sujet permet de rendre compte du sujet signifiant pour le chercheur

Jules : « Je suis de nature à anticiper les choses »

Jules est formateur à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPE). L'IHD2C en question est conduite au sein des Unités d'Enseignement (UE) recherche d'un Master MEEF. Il s'agit d'une formation hybride s'adressant principalement aux enseignants (1er et 2d degré) et aux Conseillers Principaux d'Éducation (CPE). L'objectif de cette IHD2C est de renforcer la dimension collaborative et horizontale d'un séminaire de formation à/par la recherche où les étudiants présentent oralement l'avancée de leur recherche aux formateurs et aux autres étudiants. Les compétences visées lors de ce séminaire sont disciplinaires (ex. formuler une problématique), numériques (ex. travailler avec les outils FOAD) et transversales (ex. développer l'écriture collaborative). L'accompagnement des étudiants par le formateur comporte multiples dimensions temporelles avant, pendant et après le séminaire de recherche comme le montre la figure 4 :

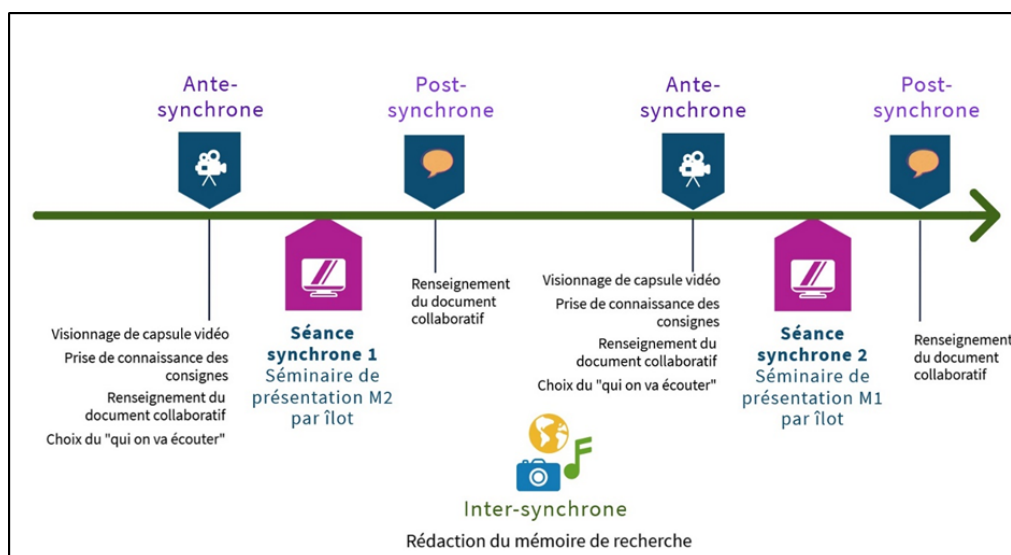


Figure n°4 : les différentes phases dans la séquence de Jules

Dans la phase ante-synchrone, sur la page Moodle de l'UE concernée, s'affichent des informations générales concernant l'organisation de la formation. Jules, l'éditeur de cette page, propose également une liste de tâches à effectuer en autonomie avant le séminaire : « parcourir le livret des projets de recherche des M2, choisir les personnes que vous irez écouter dans l'ordre de votre choix, vous renseigner sur le fonctionnement prévu ». Il cherche à la fois une cohérence didactique et pédagogique et une présence, malgré les distances géographiques. La plateforme Moodle « a permis de maintenir un niveau de cohérence et de présence satisfaisant de mon point de vue (satisfaisant = présence sans envahir + maintien du niveau d'exigence) ». Dans la phase synchrone, Jules, entre polyvalence et équilibrisme, assure le triple rôle d'animateur-gestionnaire du temps, de technicien-administrateur de l'espace virtuel de visioconférence et, enfin, de formateur-accompagnateur. Enfin, dans la phase pos-synchrone, Jules est joignable par courriel, mais

aussi par le biais du forum de l'UE, outil mobilisé par les étudiants pour exprimer leurs questionnements.

Rapprochement des cas et discussion

Le processus d'E/A décrit tout au long de nos deux études de cas fait apparaître quatre modalités enchevêtrées pour l'existence d'un lien pédagogique et didactique entre l'enseignant et l'apprenant : synchrone, ante-synchrone, post-synchrone et inter-synchrone. La modalité synchrone chez Yann, comme chez Jules, prend la forme de classes virtuelles où les interactions didactiques sont médiatisées (Peraya, 2014) en temps réel par l'outil numérique. Les séances synchrones s'organisent à partir de ressources sélectionnées et déposées par l'enseignant dans un environnement numérique d'E/A et mises à disposition lors de phases ante-synchrone et post-synchrone. Par ailleurs, les deux enseignants privilégient le travail en petits groupes ou entre pairs ce qui leur permet de déléguer une partie de l'accompagnement aux apprenants tout en restant présents à des fins de remédiation. L'accompagnement débute bien avant la première classe virtuelle et se poursuit au-delà des séances synchrones. Yann et Jules ont identifié les enjeux de savoir et construit leur séquence en anticipant sur les besoins des apprenants. Des interactions peuvent avoir lieu via la messagerie à n'importe quel moment de celle-ci.

D'autre part, Yann comme Jules (figure n°5) font part de leur frustration, voire de leur souffrance directement liée à la posture difficile entre présence « manifeste » (le tout ici) et absence « totale » (le tout ailleurs). Leur désir d'accompagner les élèves ou les étudiants à distance est perturbé par l'émergence d'un nouveau rapport au temps et à l'espace, un enchevêtrement des temporalités qui bousculent la conception contemporaine des relations humaines (Jézégou, 2019).

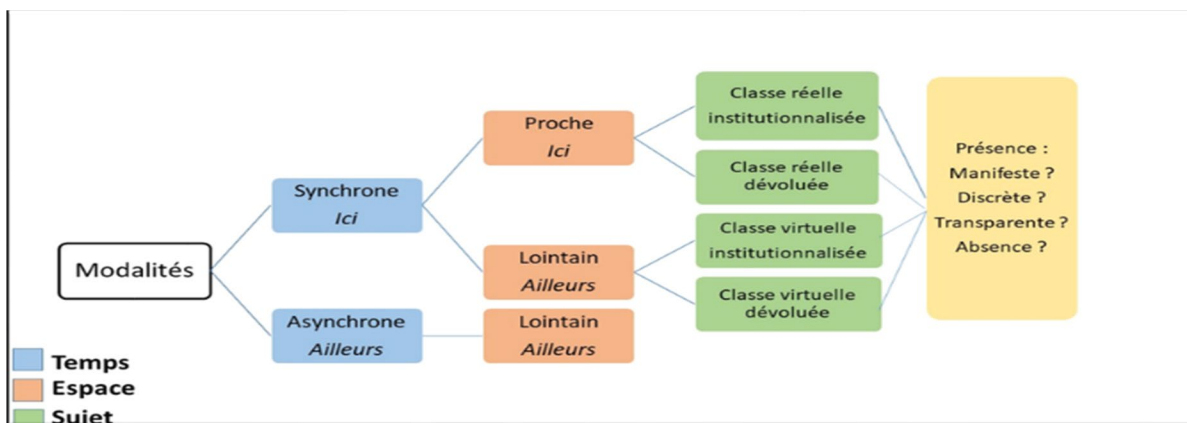


Figure n°5 : une esquisse de modélisation de la présence

Yann et Jules ont développé une expertise qui pourrait s'articuler autour de l'utilisation des outils numériques, du désir de faire vivre la « distance pédagogique » (Jacquinot, 1993) et la « distance didactique » (Kiyitsioglou-Vlachou & Moussouri, 2010)

qui renvoie à l'interaction synchrone et asynchrone qui favorise l'échange en vue de développer les compétences. La corrélation entre ces deux types de distances oblige à revisiter la triangulation savoir-enseignant-élèves vers la question de l'autonomie chez l'élève et l'étudiant.

Conclusion

Cette étude met en évidence l'émergence d'un impensé didactique et pédagogique : le temps d'apprentissage effectif de l'élève. Enseigner à distance, c'est penser l'enchevêtrement des espaces et des temporalités. « Apprendre à distance, c'est découvrir des objets cachés et mêmes des Sujets cachés au-devant des procédures d'enseignement visibles » (Carnus, 2013, p.136.). La lecture clinique des phénomènes didactiques peut nourrir les pratiques de formation initiale et continue des enseignants vers une formation intégrée de savoir partagés répondant à des enjeux éthiques et déontologiques. Le curriculum s'est redéfini au cours de la séquence laissant apparaître la nécessité de penser la présence de l'enseignant pour réduire la distance en générant de la proximité, malgré l'éloignement géographique avec ses élèves. Il reste encore à clarifier la nature des savoirs qui émergent dans les différentes configurations du processus d'hybridation.

Références bibliographiques

- Artigue, M. (2002). Ingénierie didactique : Quel rôle dans la recherche didactique aujourd'hui ? *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 8(1), 59-72.
- Blanchard-Laville, C. (1997). L'enseignant et la transmission dans l'espace psychique de la classe. *Recherches en didactique des mathématiques*, 17(3), 151-176.
- Blanchard-Laville, C. (2013). Au risque d'enseigner. *Pour une clinique du travail enseignant*. PUF.
- Boilevin, J.-M. (2019, 25 juin). *Ingénieries coopératives et recherches collaboratives en éducation*. Communication orale au [1er Congrès de la TACD : La TACD en questions, questions à la didactique]. Rennes, France. https://www.researchgate.net/publication/340599262_Ingenieries_cooperatives_et_recherches_collaboratives_en_education
- Carminatti, N. & Carnus, M.-F. (2019). Le « déjà-là » proxémique, un analyseur de l'épreuve interactive dans les activités physiques sportives et artistiques. *Revue Suisse des Sciences de l'éducation*, 41(1), 194-221.
- Carminatti, N., Dejean, J.-P., Teste, S. & Carnus, M.-F. (2021). *La construction de compétences collectives au sein de deux ingénieries prototypiques de la recherche EDiCOViD : dévoluer l'institutionnalisation en mathématiques dans deux classes de 6ème*. Communication orale au [2ème congrès international de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique. Pour une reconstruction de la forme scolaire]. 29-30 juin 2021. Nancy.
- Carnus, M.-F. (2009). Analyse didactique clinique de l'activité décisionnelle de deux enseignantes en éducation physique et sportive (EPS). *Éducation et didactique*, 3-3, 49-62. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.554>
- Carnus, M.-F. & Terrisse, A. (2013). *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question*. De Boeck.
- Carnus, M.-F., Alvarez, D. Ben Jomââ, H., Buznic-Bourgeacq, P., Cadiou, S., Carminatti, N., Loizon, D. & Mothes, P. (2020). *Pratiques d'enseignement – apprentissage en contexte de confinement : continuité ou rupture pédagogique ? Le projet EDiCOViD*. Communication orale au [Colloque AUPTIC• Education 2020 – Les technologies au service du pédagogique]. Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Carnus, M.-F., Carminatti, N. & Ben Jomââ, H. (2021). *L'ingénierie hybride didactique clinique coopérative (HID2C) dans le projet RA-EDiCOViD : fondements et méthodes*. Communication orale au [2^{ème} congrès international de la TACD : Pour une reconstruction de la forme scolaire]. Nancy, France.
- Chaussecourte, P. (2009). *Approche clinique d'orientation psychanalytique. Réflexions d'après-coup*. Université Paris Ouest Nanterre La Défense.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. & Mercier, A. (1987) – *Sur la formation historique du temps didactique*. IREM d'Aix - Marseille.
- Freud, S. (1895). *La naissance de la psychanalyse*. PUF.

- Freud, S. (2001). *L'interprétation des rêves*. Bréal.
- Hall, E.T. (1971). *La Dimension cachée*. Points.
- Hatchuel, F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre : une approche psychanalytique du rapport au savoir*. La Découverte.
- Jacquilot, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? Ou les défis de la formation à distance. *Revue française de pédagogie*, 102(1), 55-67.
- Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning. *Distances et savoirs*, 2(8), 257-274.
- Jézégou, A. (2019). *Traité de la e-Formation des adultes*. De Boeck.
- Kiyitsioglou-Vlahou, C. & Moussouri, E. (2010). Approche sociolinguistique et didactique du facteur « distance » dans la formation des enseignants du FLE. Cas de l'université ouverte hellénique. *Distances et savoirs*. 3. 8. 475-488.
- Loizon D. (2004) *Analyse des pratiques d'enseignement du judo : identification du savoir transmis à travers les variables didactiques utilisées par les enseignants en club et en EPS*. [thèse de doctorat inédite]. Université Toulouse III.
- Paquienséguy, F. & Perez-Fragoso, C. (2011). L'hybridation des cours et l'intégration de l'injonction à produire. *Distances et savoirs*, 9(4), 515-540.
- Peraya, D. (2014). Distances, absence, proximités et présences : Des concepts en déplacement. *Distances et médiations des savoirs*, 2(8). <https://doi.org/10.4000/dms.865>
- Poellhuber B., Chomienne M. & Karsenti T. (2011). L'effet du tutorat individuel sur le sentiment d'auto-efficacité et la persévérance en formation à distance. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(3), 569-593.
- Sensevy, G. (1998). *Institutions didactiques: étude et autonomie à l'école élémentaire*. PUF.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. De Boeck.
- Terrisse, A. & Carnus, M.-F. (2009). *Didactique clinique de l'EPS, quels enjeux de savoirs?* De Boeck.

Introduction de l'informatique au primaire : premiers résultats d'une recherche collaborative en cours

Communication présentée au symposium 2 : Transformer les pratiques enseignantes par des dispositifs collaboratifs : enjeux, effets, tensions.

Couderette Michèle ⁽¹⁾

⁽¹⁾ Laboratoire de didactique André Revuz, UPEC – France

Résumé

Alors qu'au cycle 4, la programmation est un thème d'étude à part entière, au primaire algorithmique et programmation sont inscrits dans le champ des mathématiques ou des sciences et technologie, au travers d'activités de codage, de repérage et déplacements dans l'espace. Dans notre communication, nous présentons les premiers résultats d'une recherche collaborative en cours engageant plusieurs professeures d'école au cycle 2. Nous montrerons la manière dont les participants à la recherche collaborative dénouent les difficultés inhérentes à l'interdisciplinarité en élaborant un scénario autour d'un « pas de deux » (au sens gymnique du terme) chacune des disciplines contribuant l'une à l'autre sans pour autant affaiblir les visées didactiques spécifiques à chacune.

Mots clés

Recherche collaborative ; école primaire ; robotique éducationnelle ; modélisation ; analyse de pratiques ; épistémologie pratique du professeur.

Introduction

Cette communication rend compte des premiers résultats d'une recherche collaborative portant sur l'introduction d'un nouvel objet d'enseignement dans les programmes d'école primaire en France. Dans une première partie, nous présentons le

contexte et la problématique, puis dans une deuxième partie les inscriptions théoriques et méthodologiques. La troisième partie présente les résultats au terme de cette première année de recherche.

Contexte et problématique

Depuis la rentrée 2016, une initiation à la programmation informatique est inscrite dans les programmes d'école primaire : « Dès le CE1, les élèves peuvent coder des déplacements à l'aide d'un logiciel de programmation adapté, ce qui les amènera au CE2 à la compréhension et la production d'algorithmes simples. [...] Les activités spatiales et géométriques constituent des moments privilégiés pour une première initiation à la programmation notamment à travers la programmation de déplacements ou de constructions de figures [...] Une initiation à la programmation est faite à l'occasion notamment d'activités de repérage ou de déplacement (programmer les déplacements d'un robot ou ceux d'un personnage sur un écran), ou d'activités géométriques (construction de figures simples ou de figures composées de figures simples). » (MEN Bo spécial 26-11-2015).

Confrontés à l'enseignement d'une discipline pour laquelle ils n'ont pas eu de formation, les professeurs d'école se tournent souvent vers des ressources « clés en main », sans être en mesure d'identifier clairement les enjeux de savoirs (Spach, 2017 ; Vandeveld & Fluckiger, 2020). Villemonteix (2018) montre dans ses recherches que les situations pédagogiques sont incomplètes d'un point de vue épistémique et didactique, mais témoignent d'une « intention à produire chez les élèves un rapport à la découverte ». Par ailleurs, lorsque les enseignants sont interrogés sur l'acceptabilité de cet enseignement, leurs déclarations témoignent d'une recherche de « compatibilité avec des enseignements légitimes » (Drot-Delange, 2018 ; Villemonteix, 2018). Au primaire, algorithmique et programmation sont inscrites dans le champ des mathématiques ou de sciences et technologie, au travers d'activités de codage, de repérage, déplacements dans l'espace. Or plusieurs recherches (Couderette, 2016 ; Devos & Grandaty, 2011 ; Schubauer-Leoni et al., 2007) montrent combien des objets d'enseignement déclarés à l'interface de deux disciplines sont difficiles à transférer dans leur double référence. Briant (2013) et Couderette (2016) pointent la nécessité d'un équipement praxéologique de la profession, équipement comprenant à la fois des savoirs savants (i.e. informatiques) et des savoirs pour enseigner (i.e. didactiques).

Inscriptions théoriques et indications méthodologiques

Dans cette section, nous précisons les cadres théoriques mobilisés durant la recherche collaborative : la théorie anthropologique du didactique, le cycle de modélisation de Blum et Leiss, et le modèle de l'action didactique conjointe

Inscriptions théoriques

Le cycle de modélisation de Blum et Leiss (2005) décrit les différentes étapes du processus de modélisation. A partir d'une situation du monde réel, une situation modèle est présentée aux élèves. Le processus de modélisation se poursuit par la mise en situation d'un problème à résoudre (étape 2) nécessitant une association à un modèle mathématique (étape 3) puis une résolution mathématique et informatique (étape 4) puis son interprétation dans la résolution du problème initial (étape 5 puis 6). Selon la pertinence du résultat, le modèle peut être réinterrogé et conduire à un nouveau cycle de modélisation.

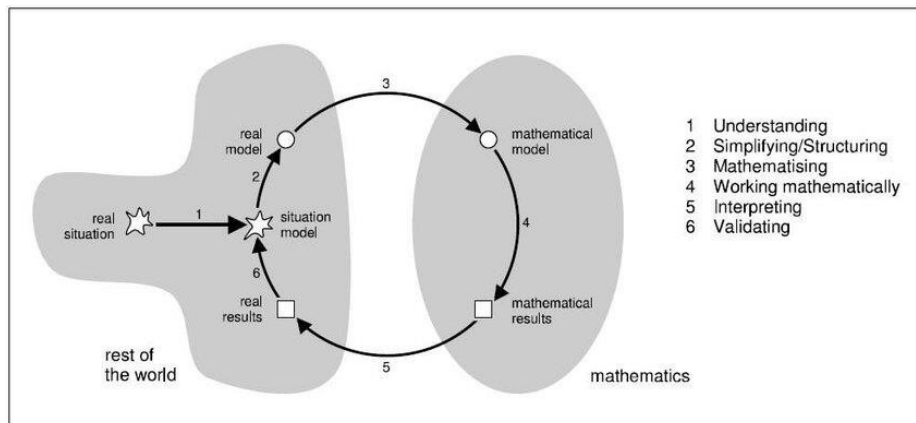


Figure 1 : cycle de modélisation (Blum & Leiss, 2005)

Le modèle de l'action didactique conjointe (Sensevy et al., 2007) permet de rendre compte de la co-construction du savoir au sein d'un système didactique. Nous adossons cette recherche collaborative aux études qui considèrent que les apprentissages en classe sont le produit de l'action didactique conjointe professeur élèves et qu'ils émergent lors des interactions en classe. Nous utilisons le triplet des genèses {mesogenèse, topogenèse, chronogenèse} pour rendre compte de la dynamique évolutive du système didactique. L'agir professoral est analysé au travers des descripteurs « définir », « dévoluer », « réguler » et « institutionnaliser ».

Inscriptions méthodologiques

Une recherche collaborative

Le cadre collaboratif de la recherche vise à créer les conditions du partage des expériences des enseignants associés à la recherche sur la base d'une part de la construction des situations didactiques, d'autre part des mises en œuvre opérées dans leur classe. Elles développent un travail entre praticiens et chercheurs, posant « un regard complice et réflexif sur la pratique » (Desgagné & Bednarz, 2005.). Elles ont pour visée la « co-construction d'un objet de connaissance entre un chercheur et des praticiens » (Desgagné, 1997, 2001,

Desgagné & Bednarz, 2005). Pour autant, ainsi que ces auteurs le soulignent, faire de la recherche « avec » les praticiens et non « sur » les praticiens nécessite d'établir une « certaine dialectique entre les préoccupations du monde de la recherche et celles du monde de la pratique ». Aussi elles contribuent tant à la production de connaissances scientifiques et qu'au développement professionnel des acteurs engagés dans la recherche.

Une démarche clinique expérimentale

La méthodologie s'appuie sur l'approche « clinique expérimentale » de SchubauerLeoni et Leutenegger (2002) : d'une part la co-construction de contenus d'enseignement denses en savoirs informatiques, d'autre part la co-analyse (analyse *a priori* et analyse *a posteriori*) de situations didactiques.

Les expérimentations ont lieu dans une école ordinaire de la banlieue parisienne. Trois enseignants participent à la recherche collaborative. Une enseignante, que nous désignerons par P1) a moins de 8 années d'ancienneté dans le métier, les deux autres (P2 et P3) ayant plus de vingt ans d'expérience. L'ensemble des réunions de travail, des séances de classe est enregistré. Seuls les enseignants P1 et P2 ont expérimenté les séances dans leurs classes.

La figure ci-dessous décrit l'architecture du dispositif au fil du temps de la recherche collaborative.

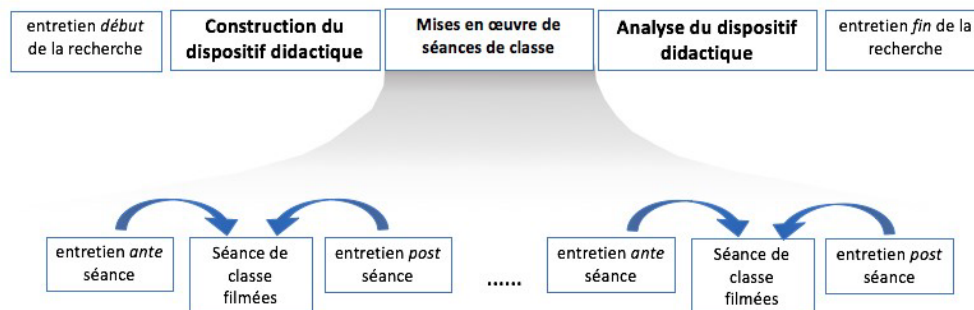


Figure 2 : Architecture du dispositif de recherche au fil du temps de celle-ci.

Premiers résultats d'une recherche en cours

Rappelons que la recherche collaborative n'en est qu'à ses débuts. Les résultats que nous présentons ci-dessous demandent à être affinés.

Construction du dispositif didactique

Le choix des participants à la recherche a été d'inscrire les séances en résolution de problème en suscitant une démarche d'investigation. Alors que les élèves n'avaient approché ni l'objet technologique, ni le savoir informatique, nous avons choisi de leur demander de résoudre un problème « de traversée de tunnels » en faisant le parallèle avec la programmation d'un métro automatique. Les élèves ont ainsi eu à programmer un robot Blue-Bot pour traverser des tunnels (cf. figure ci-dessous).



Figure 3 : tunnels proposés aux élèves

Un deuxième choix a été de s'inscrire dans le transversal adossant les concepts informatiques à une autre discipline et ce, afin de déterminer les conditions de viabilité de séances transdisciplinaires et les contraintes pesant sur la co-construction du savoir visé.

Un élément du milieu didactique problématique : le Blue-Bot !

Tout d'abord, précisons que le Blue-Bot, bien que souvent présenté comme étant un robot, est un automate. Il réagit à la pression de touches positionnées sur le capot et non à des événements provenant de son environnement.

La manipulation du Blue-Bot fait apparaître plusieurs sources potentielles de difficultés pour des élèves de cycle 2.

- Les Blue-Bots sont des objets orientés ce qui demande à l'élève de repérer chaque déplacement dans le repère du Blue-Bot et non pas par rapport à lui-même.
- Les déplacements sont commandés différemment selon que l'on change de direction ou pas : pour avancer et reculer, une seule commande suffit alors que tourner, deux sont nécessaires, l'une pour indiquer la direction (pivoter à droite ou à gauche) l'autre pour avancer.
- Vider la mémoire s'opère par la touche « X ». Si la mémoire contient un premier programme, le nouveau programme se rajoute au premier. Or rien ne permet à l'élève de savoir si la mémoire est vide. Cet aspect cumulatif de saisie des commandes ne facilite ainsi pas l'interprétation des rétroactions du Blue-Bot.

- La longueur du pas du Blue-Bot très proche de sa taille, ce qui nous le verrons, induira une technique non attendue de résolution du problème « traversée du tunnel droit ».

Aussi deux séances ont précédé les séances dévolues à la résolution des tâches « traversée de tunnels ». La visée de ces deux séances était de faire émerger le fonctionnement du robot, en particulier le repérage et la fonction des différentes touches, particulièrement la touche « effacer » pour vider la mémoire, la touche « pause » et la touche « GO » pour lancer le programme.

Le schéma ci-dessous présente le déroulement de la séquence d'enseignement telle qu'elle a eu lieu dans les deux sites d'expérimentation. Les deux premières séances embarquent principalement deux disciplines, technologie, informatique tandis que les deux dernières engagent les mathématiques et l'informatique.



Figure 4 : déroulement de la séquence d'enseignement

Dans la suite de notre communication, nous mettons l'accent sur les séances 3 et 4 portant sur les deux tâches de résolution de problèmes :

- Tâche 1 : programmer le Blue-Bot ou le R-Souris pour qu'il traverse un tunnel droit.
- Tâche 2 : programmer le Blue-Bot pour qu'il traverse un tunnel coudé.


Enfin, précisons que les tâches ayant été construites en réunions préparatoires, le milieu didactique primitif (Amade-Escot & Venturini, 2015) était le même dans les deux classes observées. Les synopsis de séances montrent une organisation didactique sensiblement identique dans les deux classes : une phase de définition (introduction de la tâche), une première phase de dévolution de la tâche (recherche en binôme), une phase de régulation (en classe entière), une deuxième phase de dévolution, enfin une phase d'institutionnalisation. Nous ne décrivons dans cette version provisoire des actes que la mise en œuvre des tâches par l'enseignant expérimenté.

Mises en œuvre

Première tâche : traverser un tunnel droit avec une Blue-Bot ou un Robot-Souris.

Le milieu didactique primitif est composé d'une vidéo représentant un tram automatique, d'une vidéo représentant un Blue-Bot traversant un tunnel en carton, de tunnels droits et trois bandes graduées différemment : une bande graduée tous les 12cm, une tous les 15 cm (ce qui correspond au pas du Blue-Bot), une troisième graduée tous les 20 cm ainsi que de deux robots, un Blue-Bot et un Robot-Souris.

L'enseignant introduit la séance en montrant deux vidéos, l'un d'un train automatique sortant d'une gare, l'autre d'un Blue-Bot entrant dans un tunnel en carton puis définit la tâche des élèves : « Votre problème, c'est comment on programme un métro ? On ne peut pas travailler sur un vrai métro. Donc on va essayer de trouver quelque chose qui va remplacer le métro. Le métro automatique c'est comme un robot. Je vous propose un tunnel. On est bien d'accord que votre métro, enfin je veux dire le métro Blue-Bot, il va devoir partir de notre station, station A. Il va falloir qu'on le programme pour qu'il se déplace dans le tunnel et qu'il arrive pile à la station B. On ne veut pas qu'il arrive ailleurs que dans cette zone-là. Sinon les gens ne vont pas monter ni descendre. Donc ça va être à vous de programmer le métro. Le petit problème, encore une fois, on complique, c'est qu'il ne faut pas que le métro reste bloqué. Il ne faut pas que notre Blue-Bot reste bloqué dans le tunnel. Donc il va falloir trouver quelque chose pour essayer en un seul essai d'arriver à la station B. » Nous l'observons poursuivre en faisant un appel à la mémoire didactique des élèves conséquent. Rappelant la séance précédente, il modifie le milieu didactique primitif prévu initialement en désignant ostensiblement le pas du Blue-Bot, pas ayant été caractérisé lors de l'étude du robot.

Tour de parole	Propos et/ou description	
1	Ens [montrant bande étalonnée et pas du Blue-Bot] : Ah, ces bandes-là, ça me rappelle quelque chose, on les a déjà utilisées. À quoi correspond ce quadrillage ?	
2	El1 : ça correspond au déplacement du Blue-Bot.	
3	Ens : Au déplacement du Blue-Bot, Oui. Quelqu'un peut me le préciser ? Oui, Evan ?	
4	El2 : Ça correspond à chaque fois que tu appuies sur la touche avancer du Blue-Bot.	
5	Ens : À chaque fois que j'appuie sur la touche avance du Blue-Bot, mon Blue-Bot, il se déplace de cette longueur-là. C'est notre pas du Blue-Bot, ça. D'accord ? Donc vous aurez des bandes...	

Pour autant, les élèves sont confrontés à un problème de mesurage : comment placer la bande ? Lors de la circulation dans les groupes, l'enseignant interroge les élèves et reformule leurs propos en introduisant subrepticement une technique de mesurage : « *tu mets la bande ici, c'est bien ce tu voulais dire ?* ».

Lors de la phase de régulation il fait appel à deux élèves chronogènes ne positionnant pas leur bande de la même façon.

» On va regarder comment Clara utilise sa bande. Vas-y place moi la bande Clara, elle fait elle place la bande... **j'espère que Clara a pensé à bien faire correspondre** avec le début du tunnel. On s'aperçoit de quoi ? ça tombe pile poil ».



« Zora, elle fait très attention, elle ne fait pas tout à fait la même stratégie que Clara, **elle fait très attention à faire démarrer la bande au bout du tunnel, c'est là qu'il faut regarder.** Elle fait coïncider avec le début du tunnel. »



Nous observons ici l'enseignant commencer par user d'un effet Jourdain pour peser sur la chronogénèse (rien ne permet de savoir dans les interactions professeur-élève ou élève-élèves si Clara a sciemment posé la bande correctement) pour ensuite poursuivre par une technique monstratoire en reprenant et explicitant la technique de Zora.

Lors de la deuxième phase de dévolution, les élèves recherchent la bande permettant de résoudre le problème. L'enseignant circule dans les groupes. Contrairement à la première phase de dévolution, l'enseignant prend cette fois une position topogénétique plus basse, se contentant de relancer par des questions la recherche des élèves. « Donc il y aurait une bande qui marche ? [...] Comment vous avez fait pour réussir ? [...] Ah bon ? [...] Avec cette bande-là, on arrive à programmer le Blue-Bot ? Pourquoi ? ». Lors de la phase de régulation, l'enseignant s'appuie sur l'ensemble des élèves afin de faire expliciter les procédures pour déterminer la bande adéquate. En posant la question « pourquoi Elias, il dit que celle-là est bonne et pas celle-là ? », il amène les élèves à exprimer que l'unité de graduation doit être un pas de Blue-Bot : « il faut vérifier que le carré c'est un pas de BlueBot » (Evan). Enfin l'institutionnalisation porte sur la mesure du tunnel et non sur la programmation des robots : « Mon tunnel en pas Blue-Bot, c'est cinq. En pas Souris, c'est six. On n'a pas déjà vu ça quelque part ? Avec une même longueur, on pouvait écrire de façon différente, avec des unités différentes. Ça ne vous rappelle pas quelque chose ? [...] On avait déjà vu que je pouvais mesurer un segment de 5 cm et je pouvais exprimer cette mesure en millimètres par exemple. [...] Si je choisis une unité Blue-Bot, ça ne va pas être la même chose qu'une unité Souris parce que le déplacement du robot n'est pas le même ».

Nous observons ainsi une séance bifurquant sur des enjeux mathématiques. Les élèves butant sur des difficultés de mesurage, l'enseignant, en position surplombante, donne

le prima à des notions mathématiques, savoir mesurer, reléguant du coup en arrière-plan le champ de la programmation.

La séance suivante porte sur une deuxième tâche : programmer le Blue-Bot pour qu'il traverse un tunnel coudé.

Deuxième tâche : traverser un tunnel coudé.

Le milieu didactique primitif est cette fois-ci composé de tunnels coudés et de quatre plans quadrillés : un plan à maille carrée 12 x12, à maille carrée 15 x15, à maille rectangulaire 12 x15, à maille rectangulaire 15 x18.

La mise en place de la situation est rapide, les élèves comprenant implicitement que la tâche est la même qu'à la séance précédente. L'enseignant se contente de faire dire la principale différence perceptible : « le tunnel est en L ». Comme précédemment, les élèves travaillent en binômes ou trinômes.

Cette deuxième séance montre un enseignant en position topogénique résolument basse : l'enseignant observe, circule de groupe en groupe, relançant le travail des élèves par des questions sans pour autant orienter les élèves vers le choix d'un plan quadrillé en particulier.

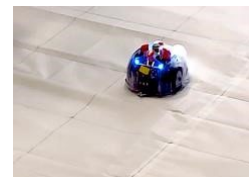
Est ce que c'est un pas Blue-Bot ? Est-ce que ce quadrillage ira ? [...] tu peux me dire, c'est le numéro 1, le 2, le 3 ? [...] testez-le, et ensuite tu me diras ... [...] comment avez-vous trouvé, au hasard ?



Figure 5 : position topogénétique basse de l'enseignant

Alors qu'à la séance précédente, il manipulait et montrait, nous l'observons cette fois-ci laisser les élèves prendre en charge la totalité de la recherche du quadrillage. Ce faisant, il oblige ses élèves à réinvestir des stratégies émergées lors de la résolution de la tâche précédentes. En revanche, nous observons une récurrence dans la manière d'organiser le déroulement de la séance. Comme à la séance précédente, l'enseignant insère une régulation à mi-parcours, régulation ayant pour objectif de faire verbaliser une procédure amenant à déterminer le quadrillage permettant de programmer le Blue-Bot pour réaliser la tâche de traversée du tunnel. Si cette régulation montre une avancée chronogénétique, celle-ci est plutôt du côté des mathématiques. Les élèves mettent en œuvre une démarche permettant de déterminer le plan quadrillé pertinent :

- Choisir un plan quadrillé
- Déplacer le Blue-Bot sur le plan et vérifier qu'il quadrillé en « pas Blue-Bot » dans les deux dimensions.
- Conclure sur sa pertinence.



est

Figure 6 : invalidation du plan

La deuxième phase de dévolution montre une orientation vers une résolution informatique de la tâche : « Tout le monde va utiliser le quadrillage numéro 1, maintenant je veux le programme pour aller de la station A à la station C ». Chaque élève écrit un programme sur une fiche préparée par l'enseignant, selon le code déterminé par l'ensemble des élèves en deuxième séance. La séance prend fin avec l'écriture au tableau des actions du Blue-Bot en langage naturel, actions traduites ensuite dans le langage Blue-Bot.

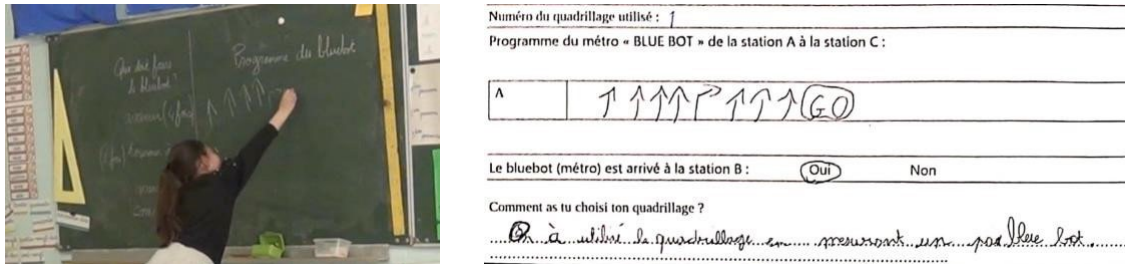


Figure 7 : écriture de programmes informatiques

L'enseignant s'appuie sur cette mise en commun, non pas en revenant sur des concepts informatiques, mais sur la solution du problème :

Bon, là normalement [montrant la liste des actions écrites en langage naturel] je veux que le robot fasse tout ça. Si je veux que le robot fasse tout ça, il faut que je le programme avec son langage à lui, avec ses touches à lui. Effectivement si je fais ça, il va bien avancer 4 fois, On a fait tourner à droite, pivoter à droite, avancer trois fois et commencer. Là, on est bon. On a fini. On s'arrête là.



Figure 8 : écriture de programmes informatiques

La trace écrite au tableau montre une conclusion sur des éléments d'ordre informatique : un algorithme est écrit sur la gauche, le programme codé dans le langage défini en début de séquence à droite. Pour autant, si les termes d'instruction, de début et fin du programme sont prononcés, seul le mot « programme » évoquant la discipline informatique est écrit.

Conclusions

Lors de la résolution de ces deux tâches, la chronogenèse des concepts informatiques est marquée par l'articulation de deux enjeux de savoirs : déterminer la bande graduée ou le quadrillage qui permet de mesurer le tunnel en « pas Blue-Bot » et programmer la traversée du tunnel par le robot. Nos premières observations montrent un enseignant adaptant *in situ* la séance pour tenir compte des difficultés de ses élèves, l'amenant du coup, à hiérarchiser les enjeux didactiques : la première séance donne le *prima* aux mathématiques en la maintenant dans le champ des mathématiques, tandis que la deuxième s'appuie sur les

connaissances co-construites en mathématique pour amorcer une entrée dans le champ de l'informatique.

Les deux séances avaient pour ambition d'initier une démarche d'investigation. Nous appuyant sur le cycle de modélisation de Blum et Leiss, que nous adaptons aux situations (*cf.* ci-après, cycle de modélisation adapté à la situation 2), l'analyse montre une répartition des positions topogénétiques inégales selon les cycles et leurs phases.

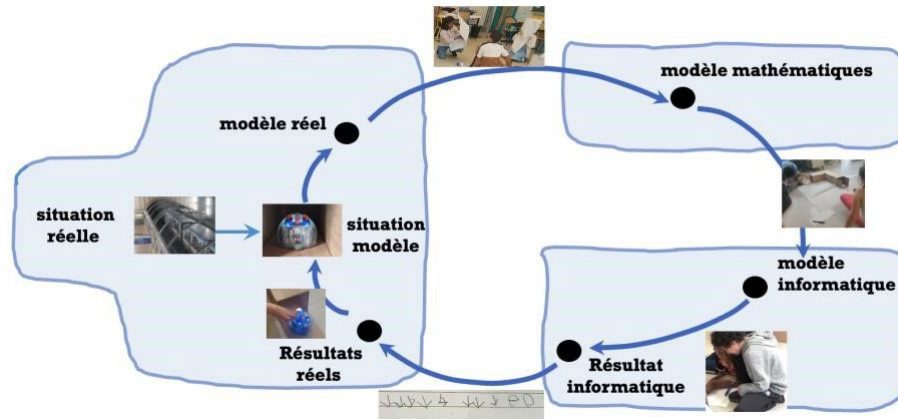


Figure 8 : illustration du cycle de modélisation (situation 2)

L'analyse de la première situation via le cycle de modélisation nous montre un enseignant surplombant, forçant en particulier l'avancée chronogénétique lors de la phase de mathématisation de la première situation et donnant une moindre importance au traitement informatique. A l'inverse, l'analyse de la deuxième situation donne à voir des élèves en position haute, investissant chacune des phases de modélisation, traitant mathématiquement puis informatiquement la situation-problème.

Ces premiers résultats montrent brièvement comment un enseignant se joue des difficultés à conduire un projet didactique interdisciplinaire, en hiérarchisant chacun des savoirs visés lors de sa mise en œuvre, en faisant en sorte que les disciplines fassent tour à tour milieu didactique l'une pour l'autre, en modulant les positions topogénétiques au sein du système didactique.

Références bibliographiques

- Amade-Escot, C. & Venturini, P. (2015). Joint action in didactics and classroom ecology: comparing theories using a case study in physical education. *Interchange: a quarterly review of education*, 46(4), 413-437.
- Briant, N. (2013). *Étude didactique de la reprise de l'algèbre par l'introduction de l'algorithmique au niveau de la classe de seconde du lycée français*. [Thèse de doctorat]. Université Montpellier 2.
- Couderette, M. (2016) Enseignement de l'algorithmique en classe de seconde : une introduction curriculaire problématique, *Annales de didactiques et de sciences cognitives*, 21, 267-296
- Desgagne, 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.
- Desgagne, S. & Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation* 31(2), 245-258
- Devos, O. & Grandaty, M. (2011). *Les retombées de la formation continue : étude comparée des contenus enseignés en EPS et en ML chez un PEMF et un PE*. Présenté au [2^e Colloque international de l'ARCD] « Les contenus disciplinaires », Lille 3.
- Drot-Delange, B. (2018). Reconfiguration de l'enseignement de l'informatique à l'école primaire : quelle conscience disciplinaire chez les professeurs des écoles stagiaires ? *Recherches en Didactiques* 1(25), 27-40.
- Sensevy et al., (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In A. Mercier & G. Sensevy (Eds.). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 13-49). Presses universitaires de Rennes.
- Schubauer-Leoni, M.L. & Leutenegger, F. (2002). *Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire*. De Boeck Supérieur.
- Schubauer-Leoni, M.L.; Leutenegger, F. & Forget, A. (2007). L'accès aux pratiques de fabrication de traces scripturales convenues aux commencements de la forme scolaire : interrogations théoriques et épistémologiques. *Éducation & didactique*, 1(2), 7-35

Didactique de la sensibilité, didactique de la danse : quelles complémentarités ?

Communication présentée au symposium 4 : Construire une attention au corps et au sensible par la danse : quelles conditions didactiques et pour quelles capacités ?

Fabre Sylvain ⁽¹⁾

⁽¹⁾ Circeft-Escol, UPEC – France

Résumé

La communication interroge l'émergence du sensible dans l'éducation artistique scolaire ainsi que les modalités de sa didactisation. Se jouent conjointement la compréhension de ce sensible et la réflexion sur ses possibilités d'enseignement. Si, après Rancière (2000), on considère que le sensible engage le projet éducatif même en tant qu'émancipation, quelle(s) didactique(s) concevoir ? À partir de l'observation d'un projet d'éducation artistique en danse, le sensible est interrogé du point de vue des conditions de sa scolarisation, entre non disciplinaire, co-disciplinaire et ancrage dans la discipline de la danse même. Cette pluralité montre une instabilité qui renvoie à la difficulté de faire du sensible un objet d'étude partagé. Elle interroge alors le cadrage des situations par les enseignants et leur interprétation par les élèves. En nous inscrivant dans le cadre d'analyse de la TACD, on avancera que le projet d'une didactique de la sensibilité demande alors de reconsidérer le sens des notions de contrat et de milieu.

Mots clés

Sensibilité ; émancipation ; didactique de la danse ; sémiotisation ; milieu didactique ; contrat didactique.

Introduction - Position du problème

Comme le souligne le texte de cadrage du symposium, « l'omniprésence des termes sensibles et sensibilité » dans les textes officiels a pour corollaire une indétermination de la notion et des contenus précis d'une « éducation (au) sensible ». La communication voudrait interroger la manière dont le sensible interroge les didactiques et les met en travail.

On doit peut-être rappeler d'abord certains enjeux de cette notion : celle de la promotion d'une « école du sujet » (Kerlan, 2003) qui prendra en compte la singularité de l'élève dans l'ensemble de ses dimensions, non seulement cognitives et intellectuelles mais aussi corporelles, émotionnelles, etc. Cette « espérance éducative », pour citer encore Kerlan, se précise dans des enjeux curriculaires. Dans les textes institutionnels, la notion semble spécifier les enseignements artistiques : de manière négative, le sensible, c'est ce que ne traitent pas un certain nombre de disciplines, par exemple scientifiques. Il faut d'ailleurs souligner l'incertitude qui en résulte : ainsi sur le fait de savoir si une éducation du goût, en maternelle, à partir de la dégustation d'un ensemble d'aliments diversifiés, relève des arts ou des sciences et à quelles conditions elle peut être considérée comme une éducation (au) sensible. Symétriquement, le sensible fonde une communauté des différents enseignements artistiques au même titre que la recherche expressive (« La sensibilité et l'expression artistiques sont les moyens et les finalités des enseignements artistiques », Programmes Cycle 2 - France). Il y a bien du même entre musique, arts plastiques et danse, que donne à penser ce mot de sensible. Le mot ouvre donc un programme de recherche, qui est d'ailleurs celui d'un comparatisme didactique : faire apparaître, dans les différentes disciplines, des objets transversaux. Les objets de la sensibilité varient, mais il y a bien une même qualité attentionnelle dans l'écoute musicale, la perception des qualités plastique, l'appréhension du corps en mouvement vécu ou éprouvé à partir de sa vision.

Ces premières approches orientent vers une certaine caractérisation, que d'autres communications du symposium formulent dans la complémentarité de l'intention et de l'attention. Le sensible pourrait ainsi renvoyer à un certain point de vue dans le rapport au monde, que je caractériserais par la pluralité et la résistance à l'objectivation. Les travaux de Schaeffer (2015) sur l'expérience esthétique pourraient en donner une formulation en précisant des compétences spécifiques. À la lumière de Schaeffer, le sensible impliquerait conjointement émotion et cognition, pour une expérience de résistance à « une montée en généralité interprétative trop rapide » (p. 89), par un infléchissement de l'attention qui privilégierait « les focalisations multiples et le traitement parallèle » (p. 76). Une éducation à la sensibilité reposerait sur l'entraînement à cette attention contraire à la perception ordinaire. Le programme pour « un apprentissage perceptif, un affinement de notre capacité de discrimination et un abaissement du seuil attentionnel » (p. 79) appellerait une didactique spécifique, affranchie de toute référence culturelle et disciplinaire.

Le programme de formation ouvert par Schaeffer constitue une limite curriculaire à partir d'un entraînement spécifique à une certaine conduite psychologique, hors de toute

perspective disciplinaire. Doit-on s'engager dans une telle voie, ou considérer le sensible en lien avec des savoirs et des croyances, des pratiques, une manière d'être au monde ? C'est une telle conception que défend Rancière, dans une critique de Schaeffer (Rancière, 2004) où il montre combien l'expérience esthétique est un fait historique et politique, qui résulte de la révolution française en tant que contestation des places et des rôles, trouble des limites sociales et esthétiques. Il faut rappeler l'approche de Rancière :

J'appelle partage du sensible ce système d'évidences qui donne à voir en même temps l'existence d'un commun et les découpages qui y définissent les places et les parts respectives. (Rancière, 2000, p. 11).

Le sensible se caractériserait par ce fond d'évidence de l'expérience, le sol qui détermine de manière tacite toute pensée et toute action qui en résulte. Le sensible définit en effet « un découpage des temps et de espaces, du visible et de l'invisible, de la parole et du bruit » (Rancière, 2000, p. 11). C'est par rapport au sensible que l'art rencontre la politique en tant que celle-ci « porte sur ce qu'on voit et ce qu'on peut en dire, sur qui a la compétence pour voir et la qualité pour dire, sur les propriétés des espaces et les possibles du temps » (Rancière, 2000, p. 11). Une éducation (au) sensible aurait donc pour enjeu de travailler ce partage du sensible et de le déplacer, de modifier la frontière entre la parole et le bruit, le visible et invisible. Un tel pouvoir émancipateur caractérise le sensible, en le différenciant du sensoriel par exemple : si le sensible n'est pas que du sensoriel, c'est par son pouvoir émancipateur. Peut-on faire une lecture didactique de cette approche ? On connaît une réponse, que proposait *Le maître ignorant* (1987) : la contestation de la frontière entre sachant et ignorant par la reconnaissance d'une puissance d'apprendre dans le rapport immédiat à l'œuvre, donc une mise à distance de toute didactisation considérée comme action de pouvoir. Peut-on préciser l'approche et la rapprocher des conditions scolaires ? La question reste ouverte, Rancière n'étant en rien un didacticien...

En somme, le projet d'une didactique visant le sensible paraît débordé par un « en-deçà » disciplinaire qui viserait, comme le fait Schaeffer, à l'entraînement d'une manière d'être spécialisé ; et par un « au-delà » qui serait l'engagement d'un sujet politique dans l'histoire chez Rancière. Peut-on concevoir une « didactique de la sensibilité » spécifique ? Ou se caractérise-t-elle comme une certaine tonalité des enseignements disciplinaires comme ceux de la danse ? Nous essaierons de préciser ces questions à partir d'observations de terrain, en interrogeant ce qui, dans un projet d'éducation artistique et culturelle, pourrait relever d'une éducation (au) sensible. Il s'agira alors de circuler entre disciplinaire, co-disciplinaire et des aspects non disciplinaires de l'intervention.

Le sensible dans un projet d'éducation artistique et culturelle (EAC) : quelle disciplinarisation ?

Nos remarques s'appuient sur les observations menées avec une classe de Troisième (France) au cours d'un projet EAC en danse. Un tel projet, nommé « Constellation », est mis en œuvre au Centre National de la Danse (CND). Il propose un programme d'ateliers en danse menés par l'artiste, des séances de médiation sur l'histoire et l'esthétique de la danse, la découverte d'un spectacle, un atelier parents-enfants ainsi que deux conférences au long d'une année scolaire. Les projets sont menés à partir d'une thématique centrale, « habiter son corps », qui relève de la sensibilité en tant que fait corporel mais aussi social. Comme le formule la responsable du projet, Fanny Delmas :

Je trouvais les corps très “serrés”, contenus et avec des problématiques de regard sur soi, de complexes, de difficultés à se toucher. J'avais envie de construire un projet où la focale serait sur le corps, visant à montrer comment la danse aide à “mieux habiter son corps” (Bideau et al., 2022).

Comment « desserrer les corps » ? Comment aider les jeunes à mieux habiter leur corps ? Ces ambitions apparaissent comme relevant d'une éducation (au) sensible. Elles ouvraient une recherche conjointe sur les pratiques, sur les modalités du partenariat (les lieux, les temps, les objets) et sur les enjeux éducatifs même. En prolongement d'un article consacré au même terrain (Fabre, 2022), on interrogera le matériau empirique (journal de terrain, enregistrements vidéo) du projet mené par une artiste intervenante en relevant ce qui ressortit à une hypothétique « didactique de la sensibilité ».

Le projet se construisait d'abord à partir de l'emploi du temps définissant les temps d'intervention au CND et des formateurs impliqués (artistes, médiatrice, co-interventions avec les enseignantes de français et d'EPS de la classe). Reliant ces temps, la présentation de fin d'année était conçue comme une restitution du travail fait qui pouvait structurer l'ensemble des activités. La reprise au collège des activités conduites au CND n'était pas explicitée mais encouragée, en particulier par l'apport d'un « carnet d'exploration » constituant une mémoire et une première analyse des activités proposées. À partir de la thématique « habiter son corps », un ensemble d'apports s'ouvrait donc, ensemble peu caractérisé et peu délimité comme le sont souvent les projets EAC : développement personnel des élèves mais aussi compétences liées à l'activité physique et sportive « danse » en EPS ; approche de l'univers de la danse et compréhension du travail créatif grâce à la rencontre avec l'artiste dans le cadre des « Parcours d'éducation artistique et culturelle » (Péac). À ces éléments, proprement liés à la danse, s'ajoutaient le souci de la construction du groupe classe, voire la possibilité de bénéfices dans certaines disciplines scolaires comme le français.

Malgré le choix de la thématique, la sensibilité apparaît donc relativement peu, comme un aspect parmi d'autres, du projet. Dès lors, pour le chercheur, il s'agira d'interroger

ce qui, dans l'ensemble des moments observés, relève du sensible et de son éducation. La difficulté d'une saisie de l'objet se précise d'un point de vue empirique. Comme le proposait le texte de présentation du symposium, on pourra distinguer des dimensions phénoménologiques ou neuro-phénoménologiques de l'expérience (ce qui relèverait d'un ressenti, d'une attention au corps, d'un élargissement de la sensorialité mais aussi de la mobilisation d'un imaginaire) en même temps que d'une approche pragmatique (expérience résultant de l'interaction entre agir et éprouver ; implication dans l'action ; effets de cette action sur un plan sensoriel et émotionnel). L'enquête porte donc conjointement sur les expériences de sensibilité que l'on peut percevoir chez les élèves en même temps que sur les actions formatives qui favorisent ces expériences. L'observation, la qualification de la pertinence des observables en même temps que la réflexion sur le sensible sont alors inséparables.

Dans une perspective qui peut être caractérisée comme « didactique ascendante » (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005), on interroge donc les savoirs en jeu dans les pratiques formatives en examinant celles qui peuvent relever d'une hypothétique « didactique de la sensibilité » :

Des pratiques non disciplinaires ?

Un aspect probablement important de la sensibilité tient à l'atmosphère des cours (Bucheton & Soulé, 2009), à leur dynamisme en même temps qu'à la sécurité physique et psychique apportée aux élèves. C'est en effet à cette condition qu'ils pourront s'engager corporellement et se montrer devant leurs pairs. Cet aspect important du projet tient à la qualité du dialogue entre les formateurs et à leurs implications personnelles. Une dimension disciplinaire pourrait néanmoins être évoquée dans la mesure où l'artiste, principal moteur du projet, se met en scène comme professionnelle, en insistant sur l'importance de la restitution finale et de sa qualité attendue. La tonicité se nourrit de se référer à un univers de la danse en tant que « pratique sociale de référence », dans un de ses aspects fondamentaux qu'est la performance devant des spectateurs.

Une autre direction, qui peut être considérée comme non-disciplinaire, chercherait à agir sur la sensibilité à partir d'une représentation de la perception de l'élève et de ses modalités de régulation de sa gestualité dans l'espace. Ainsi l'artiste-intervenante propose-telle de nombreux exercices où les élèves doivent se bander les yeux et se déplacer avec différentes consignes dans l'espace du studio. C'est l'idée d'une modification des conditions de la sensorialité qui guide la proposition, comme privation du sens dominant de relation au monde. L'horizon disciplinaire est ainsi minime, sinon comme psychologie de la perception et de la régulation motrice. De même pourra-t-on enrichir l'idée de la sensibilité à partir des analyses du contrôle du mouvement par l'enfant puisque, comme le rapporte Faure (2003) l'évolution des performances motrices doit être éclairée par la connaissance des « différentes stratégies ou modes de contrôle » :

Il apparaît que les enfants, jusqu'à l'âge de 8 ans, se représentent mentalement les mouvements en images, alors que les enfants de 11 ans se représentent verbalement les séquences de leur enchaînement de danse. (Faure, 2003, p. 432).

Par un raisonnement analogue à celui repéré chez Schaeffer, la connaissance des processus attentionnels et de régulation crée un programme spécifique d'activités sans référence à des connaissances culturelles ou disciplinaires que l'on supposerait chez les élèves.

Des pratiques co-disciplinaires ?

Ainsi pourrait-on qualifier des demandes de l'enseignante comme « asseyez-vous sur vos ischions », en désignant les os concernés. Pour une part, il peut s'agir seulement d'une formulation ambitieuse d'une consigne banale (celle de s'asseoir sur ses fesses) ; mais la technicité ouvre un certain rapport au corps, plus distancié et analytique, qui retrouve les enjeux disciplinaires des Sciences de la vie et de la terre (SVT). C'est l'ensemble des connaissances et des attitudes développées en SVT qui facilite l'appropriation de la demande, tandis qu'en retour, la situation en danse montre un possible intérêt personnel des SVT. Un questionnement analogue peut être développé à propos de la musique : certains temps dansés le sont sur une musique qui imprime une certaine tonalité affective en même temps qu'un rythme. S'agit-il seulement d'éprouver la musique, de manière non disciplinaire ? Ou l'éducation musicale menée antérieurement contribue-t-elle à une écoute plus fine et plus attentive, qui enrichirait l'emprise corporelle exercée par le son ? Le sensible apparaît ici au croisement des disciplines, dans l'interaction des approches et des modes de description, à la frontière des spécificités disciplinaires et des effets éducatifs qui résultent de leur complémentarité. En d'autres termes : l'attention au corps en mouvement conforte celle à la musique – et réciproquement –, de même que les savoirs construits dans chaque discipline convergent vers un même rapport à soi et au monde.

Des pratiques disciplinaires ?

Un dernier ordre hypothèse tient à la conception de la danse en tant que discipline pour autant que, comme le souligne encore Faure, « une spécificité de cette forme de danse « chorégraphiée » tient au fait qu'elle s'est, historiquement, constituée en champs de connaissances (esthétiques, pédagogiques, scientifiques) dont l'« objet » principal a toujours été le corps en mouvement » (Faure, 2003). Ce champ de connaissances inscrit le sensible en relation avec des notions, des œuvres, des pratiques institutionnalisées et fondées sur ces connaissances. La sensibilité s'inscrirait alors dans un mouvement d'ensemble de la D.B.A.E., « Discipline Based Art Education » (Dobbs, 2004). Le projet d'une éducation (au) sensible relèverait alors d'une appropriation de la discipline dans l'ensemble de ses aspects – historique, notionnels, esthétiques, etc. On pourra ainsi repérer les élaborations disciplinaires du sensible : en danse par exemple, l'importance des notions de corporéité, d'état de corps ou encore de qualité du geste (Roquet, 2019). Encore ces notions doivent-

elles être considérées non seulement par rapport au sensible mais par rapport aux enjeux créatifs d'une danse considérée comme art, se manifestant dans l'exploration créative et la capacité à fonder ses choix. Le sensible serait alors compris comme une composante de l'art de la danse en tant que pouvoir expressif et geste artistique – au risque de se diluer ou de se rendre invisible dans ces enjeux.

Dans le projet observé, cette dimension disciplinaire apparaissait dans la référence à Laban et à son analyse des qualités d'effort comme vecteurs expressifs. Ainsi l'artiste propose-t-elle d'expérimenter une diversité de types de gestes (frapper, glisser, etc.). Elle demande également d'interpréter différemment un même geste en variant l'effort (par un mouvement lent ou rapide, régulier ou irrégulier, lourd ou lent, etc.). Ces jeux relèvent-ils d'une disciplinarisation ? Ils s'inscrivent pleinement dans les habitudes d'une danse qui n'est pas qu'à vocation éducative (rappelons que le titre de l'ouvrage le plus connu de Laban est *La danse moderne éducative*, 2003). La figure de Laban est rapidement présentée aux élèves, en introduisant quelques notions importantes. Dans les interventions complémentaires de la médiatrice, certaines notions comme celles de kinésphère sont présentées et explicitées, en montrant des représentations graphiques. On considère donc qu'il y a discipline dans la mise en relation des pratiques avec des notions, des recherches inscrites dans une histoire, des enjeux artistiques d'expression. Mais les quelques œuvres présentées ne sont pas rattachées aux enjeux du pédagogue, qui n'apparaît qu'en arrière-plan du projet mis en œuvre par l'artiste-intervenante. En particulier, la relation entre sensible et expression est peu explicitée, pour montrer par exemple comment le développement du sensible pourrait enrichir l'expressivité de la danse.

Dès lors, les élèves restent toujours partagés entre des appréciations multiples des mêmes pratiques, appréciées davantage à l'aune de schèmes pragmatiques, d'usage, que de schèmes esthétiques (Bourdieu, 1969). Ainsi la proposition d'expérimenter la bascule du corps vers un partenaire, en avant ou en arrière, peut-elle être pensée comme relevant de l'exploration du poids – une caractérisation de l'effort selon Laban. Mais elle est perçue suivant des cadrages moins pertinents d'un point de vue disciplinaire, en considérant ainsi la proximité affective avec le partenaire dans les bras de qui on va tomber ; la bizarrerie de la situation ; le danger perçu... C'est peut-être aussi que la proposition, en ce qu'elle a d'artistique, ne se réduit pas au poids mais implique bien également la question du rapport à l'autre, de la prise de risque, de la capacité à dépasser les rôles et les fonctions dans le groupe. La perspective disciplinaire peut donc nourrir le sensible mais l'inscrit dans un ensemble de préoccupations qui l'excèdent. Quelle didactique pourrait répondre à ses effets multiples et étagés ? Peut-être s'agit-il de reconsidérer conjointement les enjeux du contrat et du milieu à partir de ce que le sensible « fait à la didactique ».

Un double glissement du contrat et du milieu ?

Il semble que la ligne du projet, en tant que préparation au spectacle de fin d'année, reste prédominante par rapport à la découverte d'un « monde de la danse », et que l'expérimentation des pratiques de danse l'emporte sur une éducation (au) sensible. Certes, la sensibilité est travaillée au travers des différents jeux mais elle ne s'explicite pas comme un élément central de ce monde. S'il y a éducation (au) sensible, c'est principalement dans la complémentarité de certains jeux didactiques et des interactions langagières de l'enseignante qui attire l'attention des élèves sur leurs attitudes ou sur la qualité des mouvements. L'appropriation progressive du projet « danse » par les élèves, que l'observateur constate, peut apparaître comme une institutionnalisation des jeux et des problématiques éducatives que ceux-ci mettent en œuvre. Les pratiques sont de mieux en mieux réalisées, les élèves apparaissent davantage impliqués dans le projet, un fonds lexical et notionnel commun facilite les échanges. Ces avancées relèvent-elles pour autant d'un développement de la sensibilité ? Il serait difficile de décider si les élèves « habitent mieux leur corps » au terme du projet...

Les difficultés qui peuvent apparaître, de même que les incertitudes quant à la visée poursuivie, tiennent peut-être à l'incertitude didactique qu'implique la sensibilité. Il s'agit en effet de considérer non pas les choses mais le rapport aux choses, non les objets mais l'interface entre ceux-ci. En reprenant Rancière, si le sensible est partage, il se situe en amont de toute objectivité mais dans le processus de sa constitution même. Le sensible n'est pas un objet mais ce qui met en travail l'objectivité. Peut-être faut-il rappeler la remarque de Merleau-Ponty :

Si nous nous mettions à voir comme choses les intervalles entre les choses, l'aspect du monde serait sensiblement changé [...] Ce ne seraient pas les mêmes éléments autrement liés, les mêmes sensations autrement associées, le même texte investi d'un autre sens, la même matière dans une autre forme, mais vraiment un autre monde. (Merleau-Ponty, 1945, p. 23).

En donnant à éprouver « les intervalles entre les choses », en reconfigurant la relation entre les choses, le sensible ouvre sur la diversité des mondes et appelle à interroger les évidences présentes au regard d'autres possibles. Quelle didactique donnerait à éprouver et à s'approprier ce qui n'est pas objet, et donc pas objet d'enseignement ? Comment sémiotiser le sensible si le sensible est ce qui interroge les modalités de tout signe ? Les éléments d'observation rapportés montrent des chemins possibles, des voies indirectes et longues. On avancera que le sensible met en travail la didactique en déplaçant conjointement contrats et milieux.

Un déplacement des contrats ?

Le contrat lié au développement du sensible porte non sur le faire mais sur la manière de faire, non sur les objets mais sur l'attention aux objets. Tout contrat a d'abord pour enjeu

la proposition d'une action sur soi-même. Une formulation de cette ambition pourrait être la recherche d'une « disposition à la disponibilité » (Chopin & Saladain, 2017). En effet, comme le montrent les auteurs, la diversité des pratiques de danse introduit à une pluralité des esthétiques et contribue à une disponibilité à la diversité des corps et des pratiques. Les contrats liés aux jeux didactiques pourraient être compris, dans la perspective ouverte par la sensibilité, comme mettant fondamentalement en jeu une telle disponibilité. Un « contrat sous le contrat » considérerait que toute pratique, par-delà les actions demandées, engage une réflexion sur la qualité de celles-ci. Un premier contrat viserait la disponibilité à tous les contrats en tant qu'opportunité d'expérience et de développement. L'enjeu didactique serait alors de donner accès à ce « contrat sous les contrats ».

Un déplacement des milieux ?

À la lumière de la sensibilité, le milieu n'est pas seulement l'ensemble des objets externes offerts à l'étude ou contribuant à l'apprentissage. Le milieu est d'abord le lieu où se décide le partage et où celui-ci peut être déplacé. Il devient alors lieu d'action sur soi-même, lieu des débats où s'interrogent les normes de l'activité, et dans celle-ci. Le milieu apparaît comme le lieu des débats de normes qui engagent un attachement aux normes ou la possibilité de de les réfléchir et d'en inventer de nouvelles (Fabre, 2022). Pour reprendre Messina, évoquée par d'autres auteurs de ce symposium, il s'agirait de « se faire milieu » puisque « le travail du danseur consiste à s'appréhender lui-même comme un milieu-problème » (Messina, 2017, p. 57). La question du sensible s'étend à nouveau, en devenant interrogation non seulement du corps mais de l'individu comme être social et historique, instance politique de contestation des partages du sensible. Tel pourrait être un enjeu de la danse en tant qu'art, comme éducation au et par le sensible. Pour reprendre encore Faure :

Les valeurs éducatives fondées sur la reconquête d'une estime de soi, ainsi qu'une identité sociale partagée, génèrent des pratiques éducatives qui nous semblent reconstruire un des fondements de la danse. (Faure, 2003, p.423).

L'étude d'une éducation (au) sensible impliquerait alors le repérage des attaches identitaires et sociales, et l'examen de la manière dont la danse peut les solliciter en même temps que les contester. Cette perspective de recherche pourrait appeler des considérations sur les représentations, en particulier genrées – la danse étant majoritairement connotée comme une activité féminine. Cette perspective sociologique ne semble d'ailleurs pas apparaître dans le symposium. Le projet d'une éducation (au) sensible se comprendrait alors comme exploration des possibles remaniements des représentations genrées par la pratique de la danse, c'est-à-dire d'un fait identificatoire nourri par une culture.

Conclusion

La contribution aura cherché à explorer les tensions propres à une didactique de la sensibilité. La didactique se caractérise par le projet d'une réflexion sur l'action conjointe de l'enseignant et des élèves pour une objectivation des processus d'enseignement comme d'apprentissage. Elle vise la compréhension des difficultés de diffusion des savoirs dans l'espoir de parvenir à la favoriser. Lorsqu'elle se confronte à cette réalité étrange qu'est la sensibilité, il ne s'agit plus seulement d'interroger un nouvel objet de savoir mais d'engager les élèves dans une interrogation de toute objectivité, celle des cadres perceptifs et cognitifs qui donnent signification et valeur au monde dans lequel ils pensent et agissent. La difficulté didactique se redouble alors d'une difficulté esthétique. Le pouvoir du sensible d'engager de manière fondamentale et invisible le partage du signifiant et de l'insignifiant lui donne sa force éducative. Mais c'est aussi ce qui en limite l'opérationnalité didactique.

Nous avons cherché à relever certains gestes qui contribuent à une éducation (au) sensible : gestes non disciplinaires ou disciplinaires, qui semblent devoir prendre leur force dans des trajectoires longues qui engagent une compréhension des situations mais aussi des mondes artistiques et scolaires de même que l'identité personnelle. Dans cette trajectoire, qui n'est autre que le processus éducatif même, la danse occupe peut-être une place singulière : comme expérimentation du corps en mouvement mais aussi comme art, engageant une pensée esthétique se référant à des œuvres, riche d'une histoire qui enseigne la pluralité des corps et qui nourrit la disponibilité des sujets. C'est peut-être en affirmant son caractère disciplinaire, en revendiquant son histoire et son esthétique, qu'elle contribue au projet anthropologique et politique de la sensibilité.

Références bibliographiques

- Bidault Ch., Delmas F., Gouju J. & Fabre S. (2022). Créer les conditions d'une expérience de la danse. *Recherches en danse*, 11. DOI : <https://doi.org/10.4000/danse.5458>.
- Bourdieu P. (1969). Sociologie de la perception esthétique. *Les sciences humaines et l'œuvre d'art*, (pp.161-176). La Connaissance.
- Bucheton D. & Soulé Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
- Chopin M.-P. & Saladain L. (2017), La formation des artistes, un « modèle » pour la formation des enseignants ? *Recherche et formation*, 86, 41-54.
- Dobbs S. M. (2004). Discipline-Based Art Education. In E. W. Eisner & M. D. Day *Handbook of Research and Policy in Art Education*, (pp.701-724). National Art Education Association.
- Fabre S. (2022). Activité en EAC et milieu rythmique : un exemple en danse. *Recherches en éducation*, 49, 101-114.
- Faure S. (2003). Apprentissages et motricités de la danse chorégraphiée. In M. Kail et al., *Les sciences cognitives et l'école* (pp.415-442). PUF.
- Jorro A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. ESF.
- Kerlan A. (2003). *Philosophie pour l'éducation*. ESF
- Laban R. (2003). *La Danse moderne éducative*. Complexe, Centre national de la danse.
- Merleau-Ponty M. (1945). *Phénoménologie de la perception* (1976). Gallimard.
- Messina V. (2017). *Une approche didactique de la danse et de la création chorégraphique. De l'action conjointe chorégraphe/danseurs, à l'action conjointe professeur/élèves à l'école élémentaire*. [Thèse de doctorat]. Université Rennes 2.
- Rancière J. (1987). Le maître ignorant : cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle. *OICRM*, 10-18.
- Rancière J. (2000). *Le Partage du sensible, esthétique et politique*. La Fabrique éditions.
- Rancière J. (2004). *Malaise dans l'esthétique*. Galilée.
- Roquet Ch. (2019). *Vu du geste, Interpréter le mouvement dansé*. CND.
- Schaeffer J.-M. (2015). *L'expérience esthétique*. Gallimard.
- Schubauer-Leoni M. L. & Leutenegger F (2005) Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée, *Revue suisse des Sciences de l'éducation* 27 (3), 407-429.

Transformer la pratique enseignante en sciences : le dispositif de formation comme un dispositif coopératif au sens des communautés de pratiques

Communication présentée au symposium 2 : Transformer les pratiques enseignantes par des dispositifs collaboratifs : enjeux, effets, tensions.

Küll Claudia ⁽¹⁾ ⁽²⁾

Marlot Corinne ⁽¹⁾

Morge Ludovic ⁽²⁾

⁽¹⁾ UER- MS, Haute École Pédagogique - Vaud – Suisse

⁽²⁾ Laboratoire ACTé, Université de Clermont Auvergne – France

Résumé

La gestion des hypothèses des élèves compte parmi les situations délicates à gérer pour les enseignants lors de la mise en place des situations d'investigation en sciences (Marlot & Morge, 2016). En réponse à cette difficulté, des logiciels ont été développés pour travailler les compétences à gérer les propositions d'élèves notamment dans le second degré dans le domaine de l'enseignement de la physique (Morge, 2008). Ce projet de recherche doctoral vise à déployer une formation auprès d'enseignants débutants relative à l'acquisition de compétences concernant la formulation et la recevabilité d'hypothèses par les élèves, dans le domaine des sciences de la vie, dans le premier degré, pour la thématique de la circulation sanguine. Le dispositif de formation par la simulation a été déployé auprès des enseignants débutants. Le but est d'analyser de possibles évolutions des éléments d'épistémologie pratique des enseignants débutants pendant le dispositif de formation.

Mots clés

Démarche d'investigation scientifique ; dispositif coopératif ; hypothèse ; épistémologie pratique ; enseignants débutants.

Introduction

La contribution de cette communication au sein de ce symposium concerne le deuxième axe du colloque. Elle se focalise sur la démarche d'investigation comme objet émergent dans le curriculum suisse romand. Cette étude a pour ambition d'étudier d'une part, la mobilisation des éléments d'épistémologie pratique (EP) par des enseignants⁷ en situation de gestion de co-construction d'hypothèse dans une séance d'enseignement simulée et d'autre part, de poser de premières hypothèses sur la manière dont une formation par la simulation croisée est susceptible de faire évoluer l'EP des enseignants débutants.

La simulation croisée est un outil pratico-théorique développé dans une recherche en didactique de la physique (Morge, 2004). L'approche comparatiste de cette recherche se justifie dans le sens où cette simulation croisée a été empruntée et adaptée pour être utilisée dans le cadre de la didactique de la biologie, lors de la mise en place d'un dispositif coopératif de formation et selon une focale à portée épistémologique (Venturini, Amade-Escot, 2008).

Cadre théorique

Dans le champ de la didactique des sciences, l'enseignement basé sur la démarche d'investigation scientifique à l'école vise à acculturer les élèves à des manières de penser, parler et agir caractéristiques de l'activité (du) scientifique (Marlot, 2016). De notre point de vue, l'enjeu majeur de l'enseignement-apprentissage scientifique est de transmettre des pratiques scientifiques au travers de l'élaboration progressive d'une communauté discursive scientifique scolaire (Bernié, 2002).

Construire de telles communautés dans le contexte de la mise en œuvre de la démarche scientifique à l'école nécessite pour l'enseignant de mobiliser différentes compétences, dont la régulation des interactions avec les élèves. Pour autant, les études de Marlot et Morge (2016) montrent que les professeurs expriment et révèlent des difficultés dans cette régulation. On observe notamment – lors de la production d'idées explicatives en général – une logique d'avancement du temps didactique qui conduit les enseignants à partir

⁷ Pour faciliter la lecture, le masculin générique est considéré comme inclusif pour l'ensemble du texte.

à la « quête de la réponse attendue » (Marlot, 2016, p.209). Cette orientation des interactions risque d'hypothéquer toute possibilité de travail réel autour des hypothèses.

Problématique

En tant que pratique scientifique, nous avons choisi dans notre étude de mettre la focale sur la construction des hypothèses en classe. Il s'avère que c'est une pratique caractéristique de l'activité (du) scientifique qui peut, particulièrement, poser des difficultés de régulation notamment aux enseignants débutants (ED) (Marlot & Boilevin, 2021). Il s'agit pour nous de comprendre, comment l'enseignant est amené à « accepter ou refuser une production d'élève effectuée dans le cadre d'une séquence d'investigation » (Morge, 2008, p.23).

C'est ce moment que Morge (2008) appelle la phase de conclusion. Celle-ci peut se faire en utilisant des arguments de véracité (on parle alors de phase d'évaluation) ou en utilisant des arguments de validité (on parle alors de phase de négociation). L'utilisation d'argument de validité est plus efficace pour l'apprentissage des élèves en sciences (Morge, 2004).

La recherche montre que proposer des séquences robustes du point de vue des résultats de la recherche en didactique des sciences aux enseignants ne contribue pas forcément à l'évolution/transformation de leurs pratiques professionnelles. Il est alors nécessaire que les enseignants fassent évoluer leur épistémologie pratique (EP) pour que véritablement leur pratique se transforme (Keys & Bryan, 2001 ; Marlot & Morge, 2015).

L'EP s'insère dans le cadre de la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) dans le sens où elle s'intéresse aux situations de transmissions de savoirs en contexte. En réfléchissant aux conditions qui président à la pratique enseignante, elle est centrée « sur l'action du professeur et à la façon dont ce dernier interagit avec les sujets placés en position "d'élèves" » (Amade-Escot, 2014, p. 19).

Cette EP du professeur révèle le système de représentation et des théories de l'enseignant (par rapport à l'enseignement scientifique en particulier) et qui vont influencer leurs choix didactiques en situation. Elle relève d'un double mouvement dans le sens où l'EP oriente l'action de l'enseignant, en même temps qu'elle naît de l'action en classe (Marlot, Boivin-Delpieu & Küll, sous presse).

Cette recherche doctorale vise donc, à proposer un dispositif de formation par la simulation pour permettre aux ED de faire évoluer leur pratique quant à la régulation de co-construction des hypothèses dans une séquence sur la circulation sanguine.

Ce dispositif a un caractère coopératif au sens de Marlot & Roy (2020) et Paukovics (2023). Basées sur la proposition de Laurent (2018), les auteurs proposent l'utilisation du

terme coopération dans le sens de « connaître ensemble », de construire des connaissances qui ne sont pas propres aux individus, mais qui sont construites au sein des institutions.

Cette dimension coopérative se produit au travers des activités. Le dispositif propose d'abord une simulation en binôme suivi d'une mise en commun sous forme d'un débriefing en collectif. Pendant la simulation, les binômes prennent des décisions par rapport aux hypothèses des élèves qui sont proposées puis, dans un second temps, ils débriefent par rapport à ces choix en situation. C'est – à notre sens - le croisement des points de vue des différents acteurs qui peut permettre une évolution des éléments de l'EP.

En effet, la dimension coopérative (Marlot & Roy, 2020 ; Paukovics, 2023) de ce dispositif de formation relève une double aspiration. D'une part il favorise l'opportunité des enseignants de réfléchir sur leurs choix didactiques en situation et *post*-situation et contribue à l'enrichissement de ces choix lors du croisement de différentes épistémologies pratiques lors de leur choix en situation. D'autre part il permet aux chercheurs d'accéder à ces éléments de l'épistémologie pratique des enseignants pour comprendre leurs logiques d'action.

Ainsi, la question de recherche de cette communication porte sur l'identification et l'évolution d'éléments d'EP dans le contexte de la mise en œuvre de ce dispositif de formation par la simulation.

Notre hypothèse soutient que ces éléments d'EP des ED pourraient être saisis grâce à la mise en œuvre de la dimension coopérative de ce dispositif de formation qui vise à provoquer un changement de posture des ED lors de la phase de conclusion.

Cadre méthodologique

Le concept de la réflexion dans l'action de Schön (1983) met l'accent sur l'activité cognitive des acteurs pendant la réalisation de ses activités professionnelles. Dans le cas des enseignants, il est difficile de récolter leurs raisonnements effectués en situation, c'est-à-dire, dans sa situation de travail, au moment où l'enseignant enseigne. En effet, il n'est pas possible de lui demander de s'arrêter à chaque décision pour expliquer son choix en situation.

Basé sur ce concept de Schön (1983), Morge (2004) propose un dispositif de formation qui s'appuie sur un logiciel de simulation croisée. Ce dispositif vient comme réponse au besoin des chercheurs de pouvoir accéder aux raisonnements des enseignants dans l'action de sorte que la nature des données recueillies s'inscrit dans un processus où la décision est en cours de construction (réflexion dans l'action).

Au travers d'une mise en condition proche d'une action d'enseignement, le dispositif de simulation croisée invite les ED à expliciter leurs raisonnements et donc, à travailler sur l'articulation entre les éléments de savoir en jeu et les décisions à prendre lors des phases de conclusion, pendant leurs interventions simulées.

Méthodologie et récolte de données

Le dispositif coopératif de formation a été construit sur la base d'une séquence didactique qui a été construite au travers d'une collaboration entre une chercheuse et trois enseignantes expérimentées du terrain qui l'ont mise en œuvre dans leurs classes. À partir de cette mise en œuvre, les hypothèses des élèves ont été récoltées.

Le dispositif coopératif de formation se compose de trois moments. Lors du premier moment, les ED bénéficient d'un apport de connaissance sur deux éléments : les connaissances de référence et le premier exercice proposé aux élèves.

Les connaissances de référence sont un ensemble de connaissances partagées qui

Délimitent l'espace de négociation, commun à l'enseignant et aux élèves, permettant de contrôler la validité des productions des élèves. Ces connaissances de référence servent à la fois de ressource (pour produire de nouvelles connaissances) et de contraintes (les nouvelles connaissances produites ne doivent pas être en contradiction avec les connaissances préalables). (Morge, 2008, p.32)

Dans le cas de notre séquence, les connaissances de référence sont issues d'une analyse didactique a priori de la séquence qui a aussi permis de mettre en avant des obstacles épistémiques et épistémologiques pour l'enseigner.

Ensuite, dans la formation, les ED prennent connaissance des notions spécifiques associées aux savoirs scientifiques et didactiques liés à la mise en place de la séquence didactique sur la circulation sanguine.

Sur la base de ces connaissances, il est ensuite proposé aux ED de réaliser individuellement une première analyse d'une hypothèse d'élèves. Cette hypothèse (figure1) a été recueillie lors de la réalisation de la séquence didactique en classe ordinaire. L'objectif étant de recueillir les choix argumentés des ED quant à leurs analyses à partir de leurs réponses, les consignes qui accompagnent la figure 1 sont les suivantes : *Quelles sont les erreurs que vous pouvez identifier dans cette proposition d'élève ? Expliquez comment vous interviendrez auprès de cet élève. Qu'est-ce que vous le diriez ?*

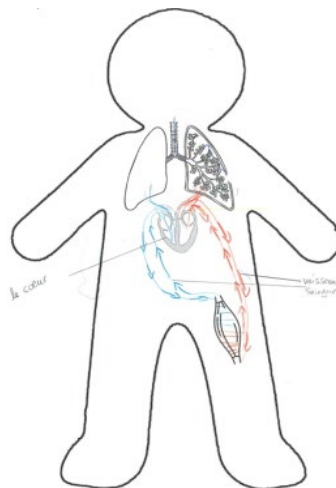


Figure n°1 : hypothèse d'élève analysée individuellement lors des deux activités

Dans le deuxième moment, en binôme, les enseignants utilisent le logiciel de simulation de gestion de situation de classe. L'interface du logiciel propose des hypothèses des élèves (sous forme de schémas explicatifs) et demande aux enseignants de discuter ensemble afin d'aboutir à des décisions concernant les feedbacks à fournir aux élèves concernant la validité et la recevabilité de ces propositions.

Le troisième moment consiste à faire un débriefing en collectif entre les enseignants et la chercheuse pour comprendre leurs choix faits en situation et engager de possibles déplacements pendant cette réflexion collective. Comme activité finale, il est demandé aux ED de réanalyser la même hypothèse (cf. figure 1). Le but est, à nouveau, de recueillir leurs choix argumentés, et de pouvoir comparer leurs réponses entre le début et la fin de la formation.

Ce dispositif est partie intégrante d'une formation continue (FC) insérée dans le cadre de l'école académique de formation continue (EAFC) du ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports français. (Académie de Clermont-Ferrand, 2022).

Cette formation s'adresse aux professeurs des écoles, appelés fonctionnaires stagiaires de l'Éducation nationale, sont des ED lauréats des concours de recrutement, non titulaires d'un master des Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) premier degré.

La récolte de données au travers de l'enregistrement oral, par vidéo et par la récolte des productions écrites a été faite lors de la mise en place du dispositif au sein de la FC, pendant une journée, avec la participation de dix ED.

Méthodologie d'analyse

Le modèle théorique de l'action conjointe en didactique (TACD) propose l'analyse des interactions enseignant-élève (dans notre cas, ED-élève virtuel) à travers la création d'un système de catégories de description de l'action didactique (Marlot & Toullec-Théry, 2014 ; Sensevy 2006, 2007).

Pour ces analyses, nous nous saisissons de la notion de milieu dans le sens de Sensevy (2007, 2011), qui considère que le milieu a une double valence, à la fois il est un contexte cognitif commun et à la fois, un système antagoniste. Ce système antagoniste est un « environnement d'action » (Sensevy, 2011, p. 106) qui va contraindre les acteurs à l'action (Brousseau, 1980). Dans ce sens, nous considérons le dispositif de formation comme un milieu parce qu'il va d'une part contraindre les ED à faire des choix didactiques en situation dans ses différents moments, et, d'autre part, son contexte cognitif commun a une dimension coopérative permettant à tous les acteurs des actions coopératives.

En tant que système antagoniste, le dispositif de formation va engager les ED à faire des choix pendant les activités d'analyse individuelle, de simulation et de débriefing, à partir desquelles nous pourrions inférer les éléments d'EP.

Le cadre d'analyse des éléments d'EP s'intéresse à la mobilisation des savoirs didactiques des enseignants en situation, particulièrement en lien avec leur formation (Amade-Escot, 2013, 2014). Son objet de recherche est centré sur les « savoirs mobilisés par les professeurs pour organiser les conditions de l'étude mais aussi et surtout pour en réguler le processus » (p.19, 2014).

L'interaction enseignant-élèves met en évidence les dynamiques transformationnelles de la transposition didactique (Chevallard, 1991) qui font ressortir l'évolution des rapports que ces acteurs développent avec le savoir.

Dans cet étude, l'interaction se produit entre une enseignante et un élève virtuel, soit sous forme individuelle, en analysant des réponses d'élève sur papier ; soit en binôme, en les analysant à travers la simulation.

Nous proposons, dans cet article d'inférer des éléments d'EP d'une enseignante débutante, en mettant la focale aux réponses aux questions posées lors du pré-test et post-test proposées dans le dispositif de formation :

La première question « *Quelles sont les erreurs que vous pouvez identifier dans cette proposition d'élève ?* » avait comme but de relever les obstacles épistémiques les plus importants, selon l'EP de l'enseignant dans le domaine de la circulation sanguine.

La deuxième « *Expliquez comment vous interviendrez auprès de cet élève. Qu'est-ce que vous le diriez ?* » vise à comprendre comment l'enseignant réfléchit dans l'action à partir de ses choix didactiques.

Résultats et analyse

Nous avons choisi de présenter les premiers résultats et les analyses à partir des réponses d'une enseignante. Ce choix parmi les autres participants se justifie par le fait que, dans sa trajectoire de formation professionnelle, elle a suivi environ 40 heures de formation liée à l'enseignement des sciences et de la démarche scientifique à l'école. Cela nous semble un atout important concernant la compétence à pouvoir analyser les propositions des élèves sur la circulation sanguine. Cette caractéristique offre une meilleure probabilité d'obtenir une meilleure identification des obstacles épistémiques et donc une argumentation des choix didactiques (en simulation) plus solide (donc des observables de qualité pour le chercheur).

Analyses

Dans ses réponses lors de l'activité 1 (figure 1), l'enseignante identifie trois erreurs dans la proposition de l'élève :

« L'élève ne voit pas le système circulatoire comme unique ;

L'élève pense que le sang entre et sort par la même artère ;

Il voit le système circulatoire comme un système double. L'élève pense que le muscle reçoit le sang riche et le sang pauvre en CO₂ en même temps et chacun dans une partie unique. »

Les réponses de l'enseignante démontrent qu'elle met la focale sur ce qu'elle appelle « système circulatoire double ». Pour elle, l'obstacle à franchir est celui de la difficulté de l'élève à comprendre que le sang a un chemin à poursuivre. Il part des organes, passe par le cœur, les poumons et revient au cœur pour après arriver à son point de départ.

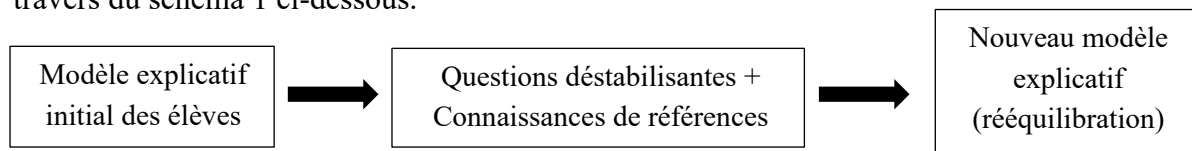
À partir de ce constat, dans son intervention auprès de cet élève, elle argumente :

« J'échangerais avec l'élève à propos de l'activité 1⁸ où nous avons vu que dans le corps nous avons une circulation unique. Proposer à l'élève de reprendre le schéma sur le cœur afin d'observer par où il rentre et par où il sort. Questionner l'élève sur le fait que le muscle reçoit et éjecte le sang par le même endroit et à deux endroits différents alors que la circulation est unique. »

Dans le but de faire évoluer le modèle explicatif initial de l'élève, l'enseignante prend appui sur le milieu. Elle revient aux connaissances de référence (institutionnalisées dans l'activité 1) et propose une question. Nous inférons qu'elle a comme intention de déstabiliser l'élève pour que celui-ci puisse assimiler de nouvelles connaissances apportées par le milieu afin d'aboutir à une équilibration didactique.

Nous comprenons l'équilibration didactique au sens de la TACD, en tant que résultat de l'évolution du processus d'assimilation d'une nouvelle connaissance et sa conséquente accommodation qui aboutira à la construction du savoir (Sensevy, 2011).

Donc, pour cette enseignante, la stratégie gagnante du jeu didactique de la circulation sanguine (produire un modèle explicatif à partir de la révision du premier) s'est faite au travers du schéma 1 ci-dessous.



⁸ Dans le premier moment du dispositif de formation, les ED ont pris connaissance de la séquence didactique réalisé en classe ordinaire. Lors de sa première activité il y a eu une institutionnalisation des connaissances de référence (Morge, 2001) sur la circulation sanguine.

Schéma 1 : Stratégie gagnante du jeu didactique

À partir des obstacles épistémiques identifiés dans les modèles explicatifs initiaux des élèves, l'enseignante pose des questions qui visent à les déstabiliser. Pour ce faire, elle prend appui sur les connaissances de référence préétablies comme argumentaire commun afin de faire évoluer le modèle explicatif des élèves et ainsi fournir les moyens d'une rééquilibration didactique des savoirs des élèves.

Ainsi, l'élément d'EP inféré de cette analyse pourrait être le suivant :

Pour faire évoluer le modèle explicatif des élèves, il est nécessaire de déstabiliser leur savoir, en s'appuyant sur les connaissances de référence pour favoriser l'assimilation des nouvelles connaissances.

En analysant les réponses aux questions posées lors de l'activité finale (reprise de l'exercice 1 à la fin de la formation, après le débriefing), il est possible de constater un changement du regard de l'enseignante par rapport aux obstacles épistémiques trouvés dans la proposition de l'élève.

« L'élève représente 2 circuits. Nous ne savons pas si le sang riche [en dioxygène] forme un circuit ou 2. Idem pour le bleu. Il n'y a pas d'échange capillaire au niveau des poumons. L'élève pense sûrement que le poumon droit gère le sang pauvre et le poumon gauche, le sang riche. »

Nous pouvons inférer que la focale de l'enseignante par rapport à un système circulatoire double demeure. Cependant, elle modifie son regard par rapport aux poumons. Cela peut être inféré comme un effet du dispositif de formation, vu que lors des échanges en collectif (pendant le débriefing), d'autres enseignants ont mis l'accent sur cet obstacle.

En prenant en considération ce mouvement, lors de la deuxième question de l'exercice (*Expliquez comment vous interviendrez auprès de cet élève. Qu'est-ce que vous le diriez ?*), l'enseignante intervient auprès de cet élève :

« Questionner l'élève sur ce qu'il se passe au niveau du muscle.

Rappeler que la circulation sanguine est un circuit unique.

Questionner l'élève sur le rôle des poumons pour en déduire qu'ils permettent de recharger le sang en O₂ et qu'il faut donc qu'il y ait un échange au niveau de ceux-ci entre le sang pauvre et le sang riche. Questionner l'élève sur l'intérêt du sang riche et celui du sang pauvre [en dioxygène]. Pour en déduire que le sang pauvre ne va pas vers le muscle et que le sang riche est appauvri en O₂ et ne retourne donc pas dans le ventricule gauche qui s'occupe du sang riche »

Dans cette intervention, nous voyons que l'enseignante maintient sa stratégie d'interaction (schéma 1 ci-dessus) en posant des questions déstabilisantes. Néanmoins, à ce moment elle ne prend plus appui sur les connaissances de référence, mais plutôt sur une

approche hypothético-déductive liée aux besoins du muscle pour questionner (déstabiliser) le rôle des poumons afin de favoriser l'évolution du modèle explicatif de l'élève (rééquilibration).

Il est possible de voir aussi que l'argumentation de l'enseignante a changé. Elle prend appui sur une approche systémique de la circulation sanguine, basée sur un échange gazeux simultané au niveau du muscle et des poumons, ce qui rend alors nécessaire le sens unique de la circulation.

Le nouvel élément d'EP inféré de cette analyse pourrait être le suivant :

Pour faire évoluer le modèle explicatif des élèves, il est nécessaire de déstabiliser leur savoir en s'appuyant sur les **nécessités**, notamment le sens unique de la circulation sanguine, pour favoriser l'assimilation des nouvelles connaissances.

Son rapport systémique à la circulation sanguine, ainsi que son rapport hypothético-déductif à la science se sont maintenus stables tout au long du dispositif de formation. À la fin de la formation, il est possible néanmoins d'inférer que la position de l'enseignante a bougé.

En effet, concernant la question du système circulatoire double, lors du premier exercice, son argumentaire partait d'une position plus évaluative, en affirmant « L'élève ne voit pas... », ou « L'élève pense que ... ». Alors que dans l'exercice final, il est possible d'inférer à partir de son argumentaire que l'enseignante s'est mise dans une position plutôt d'incertitude par rapport à ce que l'élève comprenait de ce double système circulatoire. Cela veut dire que son discours a bougé. Elle introduit du doute dans l'interprétation qu'elle peut faire de la proposition de l'élève, en disant « nous ne savons pas si... ».

À partir de l'émergence, après la simulation et le débriefing, du rôle des poumons pour les échanges gazeux, il est possible d'inférer une évolution de l'élément d'EP « produire un modèle explicatif à partir de la révision du premier ». Il est possible de dégager deux éléments du dispositif de formation présents dans cette évolution : l'appui sur les connaissances de référence (au niveau des alvéoles pulmonaires, le sang se charge en dioxygène et se décharge en dioxyde de carbone) et la prise en considération des arguments des camarades pendant la formation.

Nous inférons que la dimension coopérative du dispositif, lors des activités de simulation en binôme et lors du débriefing en collectif, a favorisé des échanges argumentatifs des ED à propos de la recevabilité des hypothèses des élèves. Nous faisons l'hypothèse que le changement de posture associé à un changement de rapport aux erreurs des élèves (s'appuyer sur les **nécessités**, ... pour favoriser l'assimilation des nouvelles connaissances) est sous-tendu par une évolution de certains éléments de l'épistémologie pratique. Toutefois, les données disponibles actuellement ne sont pas suffisantes pour conclure un résultat, c'est

pourquoi nous préférons de parler de conjectures qui seront mises au travail dans la suite des analyses de la recherche doctorale.

Éléments de conclusion

La focale d'observation de cette présentation concerne donc l'identification de certains éléments d'épistémologie pratique susceptibles d'évoluer après une formation de caractère coopérative.

Dans cette étude, nous avons pu constater que certains éléments d'EP d'une même enseignante débutante peuvent bouger. Ce mouvement peut être attribué aux stimulus du milieu, dans le sens « d'environnement d'action » (Sensevy, 2011, p. 106). Le dispositif coopératif de formation a joué le rôle de milieu antagoniste qui a pu provoquer des aménagements pour certains choix didactiques de l'enseignante en situation d'enseignement de la circulation sanguine.

Le milieu, dans notre cas, est représenté par le dispositif de formation qui à travers son caractère coopératif a permis, du côté de l'enseignante, de favoriser l'évolution de ses éléments d'EP, en rajoutant de nouveaux éléments de réflexion par rapport à la gestion de la co-construction d'hypothèses.

Du côté des chercheurs, le dispositif leur a permis d'accéder à ses éléments d'EP pour la suite de la recherche doctorale, tenter de comprendre si le dispositif offre des dispositions pour faire évoluer les EP.

L'analyse des choix didactiques et leurs raisons lors des différents moments de la formation continue permettent donc au chercheur d'inférer certains des éléments de l'EP des enseignants. La poursuite de cette recherche doctorale nous permettra de construire des preuves qui pourraient nous amener à comprendre de quelle manière la dimension coopérative du dispositif de simulation croisée favorise l'évolution et la transformation de ces éléments d'EP.

Références bibliographiques

- Académie de Clermont-Ferrand (2022). *L'École Académique de la Formation Continue*.
<https://www.ac-clermont.fr/l-ecole-academique-de-la-formation-continue-123959>
- Amade-Escot, C. (2014). De la nécessité d'une observation didactique pour accéder à l'épistémologie pratique des professeurs. *Recherches en éducation* 19, <http://journals.openedition.org/ree/8284> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.8284>
- Bernié, J.P. (2002). L'approche des pratiques langagières à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? *Revue française de pédagogie*, 1419, 77-88.
- Brousseau, G. (1980). L'échec et le contrat. *Recherches : La politique de l'ignorance*. 41, 177-182.
- Chevallard Y (1991) *La transposition didactique – Du savoir savant au savoir enseigné*. La pensée sauvage.
- Keys, C.W. & Bryan, L.A. (2001). Co-constructing inquiry-based science with teachers: Essential research for lasting reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 38, 631-645
- Laurent (2018). *L'impasse collaborative : Pour une véritable économie de la coopération*. Éditions Les Liens qui libèrent.
- Marlot, C. & Toullec-Thery, M. (2014). Normes professionnelles et épistémologie pratique de l'enseignant : un point de vue didactique. *Revue canadienne de l'éducation (RCE) / Canadian Journal of Education*, 37(4), 2-32.
- Marlot, C. & Morge, L. (2015). Des normes professionnelles à caractère doxique aux difficultés de mise en œuvre de séquences d'investigation en classes de sciences : comprendre les déterminations de l'action. *Recherches en Éducation* 21, 123-137. <http://journals.openedition.org/ree/7555> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.7555>
- Marlot, C. & Morge, L. (2016). L'investigation scientifique et technologique. *Presses Universitaires de Rennes*.
- Marlot, C. (2016). Difficultés à apprendre, difficultés à enseigner les sciences. In C. Marlot & L. Morge (Eds.), *L'investigation scientifique et technologique*. Presses Universitaires de Rennes.
- Marlot, C. & Roy, P. (2020). La Communauté Discursive de Pratiques : un dispositif de conception coopérative de ressources didactiques orienté par la recherche. *Formation et pratiques d'enseignement en questions : revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 26, 163-184. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/3896>
- Marlot, C. & Boilevin, J. M. (2021). Le rôle des connaissances de référence dans la gestion des phases de débat scientifique à l'école primaire en Suisse romande. *RDST*, 23, 183-207. <https://journals.openedition.org/rdst/3844>
- Marlot, C., Boivin-Delpieu, G. & Küll, C. (sous presse). Le rôle de l'épistémologie pratique du professeur dans la mobilisation de certaines normes auto prescrites, en classe de sciences au premier degré. *Revue Éducation & didactique*.
- Morge, L. (2004). L'opération de contrôle dans l'activité cognitive des enseignants étudiée par la méthode de la simulation croisée. *Revue Française de Pédagogie*, 147, 5-14.

- Morge, L. (2008). *De la modélisation didactique à la simulation sur ordinateur des interactions langagières en classe*. Note de synthèse, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.
- Paukovics (2023). *Du partage à la co-production de savoirs en recherche-développement collaborative : nature des savoirs en jeu, caractéristiques des transactions de savoirs et postures épistémiques des professionnels*. [Thèse de doctorat non publiée]. Université de Genève.
- Schön D.A. (1983). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Éditions Logiques.
- Sensevy G. (2006). L'action didactique. Eléments de théorisation. *La revue suisse des Sciences de l'Éducation*, 28(2), 205-225.
- Sensevy G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves, G. Sensevy & A. Mercier (Ed.) pp.13-49. *Presses Universitaires de Rennes*.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. Bruxelles. De Boeck.
- UCA (s.d.). Présentation des diplômes d'université de l'Inspé. <https://inspe.uca.fr/formation/nos-formations/diplome-d-universite> (consulté en juin 2023).
- Venturini P. & Amade-Escot C. (2008). Introduction. L'approche comparatiste dans l'analyse de situations didactiques. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 20. 7-11. www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2008_num_20_1_1138

Construire une attention au corps et au sensible par la danse en contexte professionnel de création chorégraphique

Communication présentée au symposium 4 : Construire une attention au corps et au sensible par la danse : quelles conditions didactiques et pour quelles capacités ?

Arnaud-Bestieu Alexandra ⁽¹⁾

Messina Virginie ⁽²⁾

⁽¹⁾ ADEF (UR4671), GCAF, Laboratoire Aix-Marseille Université – France

⁽²⁾ CEREP (EA 4692), Université de Reims Champagne-Ardenne – France

Résumé

À en juger les textes institutionnels et références curriculaires aux disciplines artistiques, les pratiques artistiques à l'école semblent être des entrées privilégiées pour développer une connaissance sensible de soi, du monde et des œuvres culturelles, associée au développement de la créativité et de l'esprit critique. Dans cette contribution, nous nous centrons sur l'analyse de situations en contexte professionnel de création chorégraphique. Les notions de « sensible » et d' « attention » qui sont au cœur du questionnement du symposium feront ici l'objet d'une enquête à partir des données empiriques de deux terrains en contexte professionnel, poursuivant plusieurs questions : qu'est-ce que construire une attention au corps et au sensible dans les pratiques chorégraphiques ? Quelles capacités ces pratiques permettent-elles de mobiliser ou développer ? Quels sont les processus possibles de co-construction de ces capacités ?

Mots clés

Danse ; sensible ; création ; chorégraphie ; didactique.

Introduction

La communication s'inscrit dans l'axe 2 du colloque et vient contribuer à la proposition de symposium « Construire une attention au corps et au sensible par la danse : quelles conditions didactiques et pour quelles capacités ? », que nous portons.

À en juger les textes institutionnels et références curriculaires aux disciplines artistiques, les pratiques artistiques à l'école semblent être des entrées privilégiées pour développer une connaissance sensible de soi, du monde et des œuvres culturelles, associée au développement de la créativité et de l'esprit critique. La danse questionne selon nous de manière privilégiée la forme scolaire, par la place prépondérante qu'elle donne au corps et au sensible.

Dans cette contribution, nous nous centrons sur l'analyse de situations en contexte professionnel de création chorégraphique. Les notions de « sensible » et d' « attention » qui sont au cœur du questionnement du symposium feront ici l'objet d'une enquête à partir des données empiriques de nos deux terrains en contexte professionnel, en suivant plusieurs questions : qu'est-ce que construire une attention au corps et au sensible dans les pratiques chorégraphiques ? Quelles capacités ces pratiques permettent-elles de mobiliser ou développer ? Quels sont les processus possibles de co-construction de ces capacités ?

La question des conditions pour construire une attention au corps, à ses possibles accomplissements et au sensible sera analysée par le recours à une analyse didactique de l'action conjointe, qui propose de considérer l'attention du professeur ou du chorégraphe sur l'élève ou l'interprète, afin d'amener ces derniers dans une qualité d'attention, en nous inscrivant dans une vision sémiotique et attentionnelle des transactions que nous développerons.

L'approche comparatiste se situe ici à deux niveaux : une approche comparatiste des différents terrains en contexte professionnel de la présente communication, à partir d'un même cadre d'analyse ; un second niveau comparatiste élargie à notre contribution au symposium entre pratiques professionnelles et pratiques scolaires, pouvant permettre de mieux identifier le possible et le contraint quant à la co-construction d'une attention au corps et au sensible par la danse. La mise en regard de ces analyses dans des concrets variés vise à développer plus précisément notre compréhension de ce que peuvent être les processus d'attention sensible en danse et de discuter ces résultats au regard des pratiques scolaires qui seront présentées dans les quatre autres communications du symposium.

Quelques éléments sur le sensible en danse

Lorsqu'on évoque le sensible en danse, de quoi parle-t-on ? Nous proposons dans ce qui suit de situer la conception du sensible que nous retenons pour aborder par la suite l'analyse des situations issues de nos données empiriques.

Le sensible en danse

La question du sensible est peu abordée dans les travaux en éducation, mais le terme est souvent retenu pour caractériser la spécificité des pratiques artistiques, en particulier dans le cadre scolaire, où le développement d'une appréhension sensible de soi, des autres, et du monde est explicitement attendue. Mais qu'en est-il concernant la pratique dansée ? Cette thématique a donné lieu à deux numéros de la revue STAPS en 2013-2014 et les coordonnatrices ont pu pointer la polysémie de ce terme dans les recherches en danse et les implicites qui s'y rattachaient. Ainsi, le sensible peut être tour à tour en lien direct avec

4. La kinesthésie et les sensations
5. Le travail sur le vécu émotionnel de l'expérience
6. L'expérience du corps sensible au sens de la conscience kinesthésique portée par les méthodes somatiques
7. Le travail sur l'authenticité du sujet
8. Le travail sur le focus attentionnel (Garcia et al., 2013, p. 9)

À la suite d'autres auteurs (Cazemajou, 2014 ; Fouilhoux, 2013), nous nous focaliserons ici sur le sensible compris comme travail sur les sensations kinesthésiques et le focus attentionnel qui y est consubstantiel. Alors que ces autrices en approchent la construction dans des méthodes somatiques et de yoga, nous analyserons comment elles se développent pendant le processus même de création chorégraphique professionnelle et avancerons sur l'idée d'une « (co)construction » du sensible, s'exerçant au travers des transactions (ici danseurs/chorégraphes mais que l'on pourra dans un deuxième temps penser dans les transactions élèves/artiste/enseignant en contexte scolaire).

Comme l'expose Fouilhoux pour le travail somatique, il s'agit de développer le sensible par des explorations engendrant une prise de conscience aiguë « de la spatialité intérieure du corps » : « le travail des sensations aborde l'espace du corps comme un lieu interactif de kinesthèses sensibles »⁹ (Fouilhoux, 2013, p. 107) ou comme « lieu de sensation » (Cazemajou, 2014, p. 72). Ce travail a pour but, sur le long terme, de développer les conditions d'émergence du geste dansé. Le travail proprioceptif amenant à la conscience de ce qui engendre le geste dans un processus de développement de l'habitus perceptif du danseur. Comme le pointe Cazemajou (2014, p.72.) les consignes ont alors pour but d'éveiller l'attention des participants afin de développer leur conscience de manière simultanément active et passive.

⁹ Fouilhoux emprunte à Berthoz la notion de kinesthèse au sens qu'elle expose ainsi (Fouilhoux, 2013, p. 107) : « Par « kinesthèses » nous entendons ce qui est basé sur la séquence « procédurale » d'actions non sur une « représentation » cartographique purement géométrique, mais qui inclut le flux du vécu » (Berthoz, 2003, p. 169)

Si ces travaux ont été menés sur des pratiques somatiques et de yoga, le travail de Despres (1998) considère ce travail des sensations dans le travail chorégraphique professionnel. Il y est question « des enjeux de cette esthétique qui placerait au cœur de son mode de production la perception » (Despres, 1998, p. 5). Comme pour les autrices précédentes, il s'agit d'engager les danseurs dans une « activité réceptive liée à une extrême acuité sensorielle » (Despres, 1998, p 24), dans un processus de transformation et de variation. Mais l'autrice distingue la sensation de la conscience : alors que la sensation se ferait vers l'intérieur dans une polarité plus passive du mouvement, la conscience tirerait le mouvement vers l'extérieur dans une polarité plus active (1998, pp. 17-18).

Sensible, expérience et attention

Nous retrouvons dans ce qui précède, la conception de ce qui constitue tout expérience chez Dewey (1916/2011), qui considère qu'il y a expérience lorsque le sujet est conscient de ce qui est vécu. Nous montrerons par le biais de l'analyse de nos terrains d'enquête, que l'action conjointe entre chorégraphes et danseurs se centre précisément sur cette capacité à rendre les danseurs conscients de leur activité et de celle des autres danseurs en interaction, dont ils font l'expérience dans le mouvement dansé. Pour Dewey, un processus « agir/subir » est présent conjointement dans toute expérience. La conscience serait alors une perception de cette relation entre agir et subir, alors que l'habitude renverrait à un principe de production qui mène à la stagnation. Chaque expérience transforme le sujet : « Au milieu de cette production, de soi et du monde en même temps, le «je» est constamment remis en cause. Il n'est plus possible de dire avec certitude «je fais ceci» ou «j'ai fait cela». A la place on peut se demander «Suis-je vraiment en train de faire ceci ?» Ou «est-ce que j'ai bien fait cela ?» (1916/2011, p. 37). Pour Dewey, il s'agit d'« être attentif aux choses au fil de sa progression, être présent conjointement ou en participation avec elles de par ses propres mouvements» (1916/2011, p. 39).

Le travail du sensible en danse peut donc être entendu comme travail attentionnel sur les sensations de façon à développer une danse «vécue» (au sens de Dewey) et non «subie» (au sens de production de formes corporelles dont on ne tirerait aucun enseignement), l'attention aux sensations menant au mouvement et l'irriguant. Dans les travaux cités, ce sont les notions même autour des sensations qui sont interrogées à partir du ressenti des participants (Cazemajou, 2014, p.72.), des organisations de pratique (Fouilhoux, 2013, p.107.) ou du croisement entre observation de pratiques et analyse d'œuvres (Despres,1998, p.24.). Le travail que nous nous proposons de présenter abordera de son côté la question du travail du sensible dans ses dimensions transactionnelles entre chorégraphes et danseurs au fil des transactions de l'écriture chorégraphique de l'œuvre en construction.

Présentation des deux terrains mis à l'étude

Nous présentons ci-dessous les deux terrains d'étude de création chorégraphique professionnelle, dont nous proposons d'analyser une partie des données. Notre premier terrain concerne la création de la pièce « The Loss of your embrace » et donne à voir les transactions dans l'élaboration chorégraphique, entre le chorégraphe Alban Richard et des danseurs interprètes en fin de formation professionnelle du programme Coline de la Maison de la Danse d'Istres. Les données issues d'un second terrain portent quant à elles sur le travail entre le chorégraphe Rachid Ouramdane et deux jeunes danseurs, lors de la création de la pièce « Polices ! » au Théâtre National de Bretagne de Rennes.

Terrain 1

Le premier terrain de recherche s'appuie sur l'observation en 2018, de la création de la pièce « The Loss of your embrace » d'Alban Richard, dont les premières représentations se sont déroulées les 23 et 24 janvier 2018. Cette pièce rassemblait sept danseuses et six danseurs, âgés de 18 à 29 ans, tous en fin de formation professionnelle. Les observations ont eu lieu sur les trois semaines de création de l'œuvre chorégraphique et plus précisément les 5, 12 et 19 janvier 2018. Pour notre communication, nous retiendrons l'analyse des transactions ayant eu lieu lors de la première journée d'observation afin de pouvoir décrire et comprendre comment le chorégraphe et les danseurs coconstruisent ce qui sera au fondement de la pièce : danser en étant manipulé par un corps absent. Nous nous appuyons pour cela explicitement sur le synopsis de séance donnant à voir la structure macrodidactique de la journée du 5 janvier.

Ce synopsis permet de décrire et comprendre l'organisation du travail des danseurs avec Alban Richard et les principes chorégraphiques retenus :

1. Toutes les tâches sont des improvisations, ce qui n'est pas anodin dans le contexte de création de cette pièce. En effet, le temps est contraint (trois semaines de création pour une pièce qui durera 40 minutes). Le choix de l'improvisation est ici un vrai choix, ce que montrera l'analyse du travail conjoint. En effet, le propre de cette pièce est d'avoir une macrocomposition forte constituée de micro-compositions à peine écrites, le chorégraphe souhaitant que les danseurs ne figent pas leurs mouvements mais soient toujours dans la recherche d'une sensation précise transmise via des verbes d'action renvoyant à des efforts précis (manipuler, serrer fermement ou avec affection, tenailler, empoigner ...).

2. On peut par ailleurs observer dans le synopsis que toutes les consignes invitent les danseurs à improviser de manière spécifique autour de sensations ; d'abord dans une approche « passive » de la sensation (manipulé par un autre danseur) puis de façon « active » (faire « comme si » l'autre me manipulait). De ce fait, le synopsis montre bien cette structure d'alternance entre travail par deux, l'un manipulant l'autre, et travail en solo pour tenter de danser « comme si » on était agi de l'extérieur. Cette structure se retrouvera pour les journées suivantes autour d'autres propositions d'écriture chorégraphique.

Terrain 2

Le deuxième terrain renvoie à l'observation de séances de travail entre le chorégraphe Rachid Ouramdane et des danseurs interprètes engagés dans la création de la pièce « POLICES ! », créée en novembre 2013 dans le cadre du festival « Mettre en scène » à Rennes. Lors des premières représentations publiques, elle réunit sur scène quatre danseurs professionnels (trois femmes et un homme), un enfant (deux jeunes interprètes alternent les représentations), un groupe appelé « La foule », composé de dix-huit danseurs amateurs (onze hommes et sept femmes) et une chorale d'enfants (onze filles et un garçon) que le chorégraphe nomme « Le chœur ». Pour l'analyse, nous nous centrons sur un épisode de travail entre le chorégraphe (CHOR), son assistant (MAN) et les deux jeunes danseurs. Lors de la création de la pièce, ces deux jeunes interprètes sont respectivement âgés de 10 ans pour EL et 12 ans pour MAT. Nous avons choisi de retenir pour notre analyse, un épisode que nous avons nommé « Travailler la Danse des bras », que nous avons pu observer le 18 septembre 2013.

La séquence de la « Danse des bras » est la séquence d'ouverture de la pièce, qui peut se résumer en cinq principes chorégraphiques :

1. Improviser sur toute la durée de la musique pendant 1 minute 30
2. Danser debout, dos au public
3. Ne pas se déplacer dans l'espace
4. Bouger les bras de manière énergique et rapide
5. Produire un flux de mouvements de bras renvoyant à l'intention du chorégraphe d'exprimer par cette danse une « colère intérieure ».

Comme dans le premier terrain d'étude, le procédé de l'improvisation constitue le principe d'écriture chorégraphique choisi par le chorégraphe pour créer cette séquence, à partir des consignes minimales que nous venons de présenter.

Cadre d'analyse

Il s'agit à partir de l'analyse des données de nos deux terrains, de donner à voir et à comprendre, à quoi renvoie ce que l'on pourrait nommer une attention sensible à travers le mouvement dansé et comment les chorégraphes dans la sphère professionnelle mobilisent ou font mobiliser par les danseurs les dimensions sensibles du mouvement dansé : comment dans les transactions avec les interprètes se coconstruisent ces dimensions sensibles et d'attention vis-à-vis de l'élaboration du mouvement dans une visée d'expression et d'interprétation ?

Il s'agit de poursuivre et croiser nos travaux de recherche en didactique de la danse et des arts (Arnaud-Bestieu, 2021 ; Messina, 2019), dans une approche comparatiste, en appui sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (CdPE, 2019, Sensevy, 2011 ; Sensevy & Mercier, 2007) et ses descripteurs de l'action, en particulier en nous centrant sur l'analyse des transactions entre chorégraphes et danseurs professionnels, dans une perspective de mise en regard avec les pratiques scolaires. L'usage du cadre théorique de la TACD est retenu en s'appuyant en particulier sur la notion de « milieu », que nous travaillons dans une continuation des travaux de Brousseau (1998), spécifié aux pratiques corporelles et artistiques. Comme nous l'avons montré dans de précédents travaux, il s'agit en danse (et plus largement dans toutes pratiques corporelles) de « se faire milieu » (Messina, 2017 ; 2019).

Par ailleurs, en continuité avec nos précédents travaux (Arnaud-Bestieu 2010 ; 2011 ; 2014 ; 2021), le recours à la théorie du mouvement de Laban (1948/2003 ; 1950/2007) permet de décrire et comprendre le mouvement dansé dans toute sa complexité en considérant conjointement la forme, l'intention et la qualité du mouvement via la notion d'effort. Ainsi, en repérant conjointement les rapports simultanés du mouvement

1. Au Temps,
2. À l'Espace,
3. Au Flux et
4. Au Poids,

L'analyse montre comment pour être expressif, le corps doit être dans une attention sensible à lui-même et aux autres danseurs.

Méthodes d'enquête et d'analyse

Dans les deux cas, nous nous appuyons sur des données filmiques, associées à des observations et entretiens, dans une approche clinique. Les données filmées, ou films d'étude, ont donné lieu à un travail de transcription, de constitution de photogrammes et d'élaboration de synopsis de séances, dans le but d'accéder à des représentations les plus

précises possibles du déroulement des situations, pour centrer en particulier l'analyse sur les transactions (gestes, postures, énoncés verbaux) entre chorégraphes et danseurs interprètes pour élaborer une écriture chorégraphique et une interprétation sensible. Ces analyses microdidactiques d'épisodes choisis sont ensuite mises en regard avec les entretiens menés auprès des acteurs (entretiens simples, d'auto-confrontation et focus group).

La méthodologie de type clinique repose sur l'observation et l'enregistrement vidéo de situations ordinaires dans le travail conjoint chorégraphes-danseurs. Les notes prises pendant l'observation, ainsi que les traces vidéo, permettent une première structuration des données sous forme de synopsis visant à faire apparaître la structure macroscopique du projet de création ainsi que la chronogénèse de certains objets chorégraphiques. De plus, cette première structuration des données permet de visualiser chaque épisode et de choisir ceux qui seront analysés selon une échelle microdidactique.

De manière complémentaire, nous avons mené des entretiens avec chacun des chorégraphes ainsi qu'une confrontation des danseurs aux vidéos du processus de création (focus group ou entretien d'autoanalyse simple).

La comparaison des analyses vise à rendre compte des différences et similitudes concernant la mobilisation du sensible et son développement par les transactions entre chorégraphes et danseurs au service d'une interprétation dansée.

Éléments d'analyse retenus

Construire un rapport sensible au corps et au mouvement

Nous montrerons au travers des analyses, comment le sensible se construit à partir d'une attention portée à des caractéristiques du mouvement qui renvoient à la manière dont les chorégraphes souhaitent le voir produit. Ce sont eux, dans leurs transactions qui font progresser l'attention des danseurs vers certains aspects du mouvement, comme par exemple dans le premier de nos deux cas, au tonus musculaire, au rapport au poids, au rythme, à la chair. Dans le deuxième cas, le chorégraphe propose successivement aux danseurs de voir le mouvement des bras comme une action de « jeter » plutôt que de « se tendre », amenant là encore à jouer sur le tonus musculaire dans le mouvement. Puis, il proposera une attention vers la rapidité du geste, sa précision, la création de suspensions pour produire un geste « musical », ou engager le mouvement dans tout l'espace environnant du corps.

Dans les deux cas, les danseurs se rendent attentifs à certains aspects du mouvement et les chorégraphes régule activement cette attention en les guidant :

1. Verbalement en précisant visées et critères de réalisation.
2. En intervenant directement, par le contact, sur les danseurs pour leur permettre de sentir ces modulations toniques.

3. En recourant de façon ponctuelle et commentée à la démonstration.
4. Le corps des danseurs devient donc un milieu d'enquête sensible, au sens où Dewey conçoit les processus d'enquête comme processus de connaissance.

L'attention au corps de l'autre comme milieu pour construire un rapport sensible au mouvement

Le travail sur le mouvement mené lors des temps de création vise à un partage sensible avec les spectateurs. Nous montrerons comment cette préoccupation peut se résumer pour les chorégraphes par : comment faire pour que cela fonctionne pour le spectateur ?

La préoccupation d'une communication sensible avec les spectateurs est en partie liée à la mobilisation de ce que les deux chorégraphes nomment un « imaginaire » autour du mouvement, qui contribuerait à le rendre plus vivant et permettrait une qualité de présence des danseurs à même de contribuer à un partage sensible avec les spectateurs.

« Avoir un imaginaire » serait cette capacité à agir en s'appuyant sur des images, des modalités de jeux avec l'espace, la musique ou son propre corps par exemple, qui permettrait une présence sensible du danseur. L'imaginaire constitue ici une capacité qui se développe et s'entretient par des allers-retours entre perception et action. Une manière de produire un geste précis est de s'appuyer en partie sur la perception-réception du mouvement de l'autre. Voir les autres danser et convoquer ce que l'on a vu et ressenti du mouvement de l'autre pour s'engager dans sa propre danse, constitue un processus central dans ce qui caractérise les situations professionnelles en danse. Dans chacun des terrains, nous observons des moments où les chorégraphes proposent aux danseurs d'être spectateurs, les uns devant observer les autres. Le corps des danseurs se nourrit donc de ce qui a été vu (les productions d'autres danseurs) et qui constitue l'imaginaire à partir duquel le geste peut se concrétiser. À de nombreuses reprises, il s'agit dans les situations analysées de proposer aux danseurs d'être spectateurs, de se regarder faire les uns les autres, pour penser sa propre danse.

L'analyse comparée des données des deux terrains de recherche fait apparaître de nombreuses récurrences permettant d'alimenter les réflexions quant aux dimensions didactiques de la construction du sensible en danse :

- Les deux chorégraphes proposent des régulations amenant les interprètes à «travailler l'imaginaire» à la source du mouvement dansé. Les dimensions mécaniques et sensibles sont alors travaillées de pair à l'aide de recours à des registres de langages allant du verbe d'action - conçu comme inducteur d'une qualité d'effort particulière - et à la construction de jargons.

- Les interprètes des deux terrains sont invités à se regarder les uns les autres, afin que le « voir l'autre faire » permette une rétroaction pour leur propre action, rétroaction qu'organisent les chorégraphes par un guidage propre de l'observation et de la verbalisation. Ainsi l'attention développée est à la fois une attention à l'autre et une attention à soi (proprioceptive et émotionnelle).
- Ce faisant, tant dans les tâches de travail du mouvement dansé, que dans celles d'observation rétroactive, le guidage des chorégraphes mène à une attention focalisée sur certaines dimensions du geste. On verra alors comment travailler le sensible en danse c'est travailler le concret du corps.

Éléments de discussion dans le cadre du symposium

Ces formes (on pourrait dire ces différents registres) de construction du sensible émergent au fur et à mesure des transactions chorégraphes-danseurs, que nous proposons lors du symposium, dans une approche transpositive, de penser en lien avec le contexte scolaire : que peuvent nous apprendre l'analyse de ces situations professionnelles sur la manière dont on peut en contexte scolaire, envisager une expérience sensible de soi, des oeuvres et du monde ?

La danse questionne selon nous de manière privilégiée la forme scolaire, par la place prépondérante qu'elle donne au corps et au sensible. Le corps, le sensible et les compétences issues des éprouvés font à la fois partie intégrante de la complexité d'être au monde et nourrissent l'accès à cette complexité : l'expérience complexe entre agir et éprouver, à la fois corporelle et artistique à laquelle la danse peut inviter, est un terreau fertile au développement de l'attention, l'intention, la conscience et une forme de connaissance qui est au cœur même de la pratique sociale de référence représentée par les pratiques chorégraphiques contemporaines.

Références bibliographiques

- Arnaud-Bestieu, A. (2021). Mieux comprendre le développement de la créativité de l'élève : apports d'une analyse micro-didactique du couple milieu-contrat en danse, *Revue française de pédagogie* (212), 5-18. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2021-3-page-5.htm>
- Arnaud-Bestieu, A. (2014). De l'expertise disciplinaire à l'acte d'enseigner. Une analyse microdidactique en danse contemporaine. *Éducation et didactique*, 8(8-2), 25-38.
- Arnaud-Bestieu, A. & Amade-Escot, C. (2010). La construction de la référence en danse contemporaine : analyse comparée de pratiques d'enseignement à l'école primaire. *Travail et formation en éducation* (6). <https://journals.openedition.org/tfe/1249>
- Arnaud-Bestieu, A. (2011). *L'incidence de l'épistémologie pratique des professeurs sur les savoirs co-construits en danse contemporaine : analyse comparative de trois cas contrastés à l'école élémentaire*. [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Toulouse le Mirail]. <https://www.theses.fr/2011TOU20018>
- Berthoz, A. (2003). *La décision*. Odile Jacob.
- Brousseau, G. (1998). *La théorie des situations didactiques*. La pensée sauvage.
- Cazemajou, A. (2013). Les consignes comme embrayeurs d'action et de perception en cours de yoga/ danse contemporaine. *STAPS* (102), 61-74. <https://doi.org/10.3917/sta.102.0061>
- Collectif Didactique pour Enseigner (2019). *Didactique pour enseigner*. PUR
- Despres, A. (1998). *Travail des sensations dans la pratique de la danse contemporaine : logique du geste esthétique*. [Thèse de doctorat en Arts, Université Paris 8]. <https://www.theses.fr/1998PA081454>
- Dewey, J. (2011). *Démocratie et éducation*. Armand Colin. (Original publié en 1916).
- Fouilhoux, B. (2013). Sensations et hybridations en danse. *STAPS* (102), 103-114. <https://doi.org/10.3917/sta.102.0103>
- Garcia, M., Cogérino, G. & Fouilhoux, B. (2013). Regards sur le sensible. *STAPS* (102), 7-13. <https://doi.org/10.3917/sta.102.0007>
- Messina, V. (2019). Permettre la compréhension de l'action dans un jeu d'imitation. Le cas de l'action conjointe entre un artiste chorégraphique et des élèves-danseurs à l'école élémentaire. *Recherches en éducation* (35), 177-192.
- Messina, V. (2017). *Une approche didactique de la danse et de la création chorégraphique. De l'action conjointe chorégraphe/danseurs, à l'action conjointe professeur/élèves à l'école élémentaire* [thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Rennes 2]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01879264>
- Laban (von), R. (2003). *La danse moderne éducative*. Editions Complexe. (Original publié en 1948).
- Laban (von), R. (2007). *La maîtrise du mouvement*. Actes Sud. (Original publié en 1950).
- Sensevy, G. & A. Mercier (2007). *Agir Ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. PUR.

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