



HAL
open science

La notion de parenté épistémique: une modélisation des savoirs entre la pratique des élèves et celle des savants, l'exemple de la danse au collège

Monique Loquet

► To cite this version:

Monique Loquet. La notion de parenté épistémique: une modélisation des savoirs entre la pratique des élèves et celle des savants, l'exemple de la danse au collège. *Recherches en éducation*, 2017, 29, pp.38-54. hal-01731648

HAL Id: hal-01731648

<https://hal.science/hal-01731648>

Submitted on 2 Jul 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Recherches en Éducation

N°29 - Juin 2017

**La modélisation des savoirs
dans les analyses didactiques des situations
d'enseignement et apprentissage**

Numéro coordonné par
Florence Ligozat et Christian Orange

La modélisation des savoirs dans les analyses didactiques des situations d'enseignement et apprentissage

Coordonné par Florence Ligozat et Christian Orange

- FLORENCE LIGOZAT & CHRISTIAN ORANGE 2
Édito
- JEAN-LOUIS DUFAYS 11
Analyser les pratiques d'enseignement-apprentissage de la lecture des textes littéraires : quelle modélisation pour quels enjeux ?
- SYLVAIN DOUSSOT 22
Modélisation des problématisations historiques en classe et chez les historiens
- MONIQUE LOQUET 38
La notion de parenté épistémique : une modélisation des savoirs entre la pratique des élèves et celle des savants, l'exemple de la danse au collège
- SERGE QUILIO 55
Caractériser les problèmes des élèves avec le savoir pour comprendre l'espace de décisions du professeur dans le contexte d'un enseignement des nombres et de leurs usages
- ANDRÉE TIBERGHIEU 72
Modélisation des savoirs dans la classe en didactique de la physique
- MARTINE JAUBERT 88
Un point de vue comparatiste sur la modélisation des savoirs dans les analyses didactiques des situations d'enseignement apprentissage
- ALAIN MERCIER 101
Questions comparatistes sur les analyses didactiques des situations d'enseignement et d'apprentissage de divers savoirs

Recherches en Éducation

N°29 - Juin 2017

Varia

- AUDREY BOULIN & MARIE-SYLVIE CLAUDE 114
L'agir enseignant vu par des collégiens : entre doxas et expertise
- ALAIN FIRODE 124
Épistémologie et pédagogie chez Gaston Bachelard et Karl Popper
- LAETITIA GERARD & MARC NAGELS 134
Niveau de stress perçu par les doctorants et stratégies de coping dysfonctionnelles
- ISABELLE NOCUS, PHILIPPE GUIMARD & AGNÈS FLORIN 149
Les effets d'un programme bilingue d'apprentissage de l'écrit (initiative ELAN-Afrique) à l'école primaire en Afrique subsaharienne francophone

Recensions

- Kant et l'éducation 162
JEAN-FRANÇOIS GOUBET (dir.)
Artois Presses Université, 2016
Recension par Pierre Billouet
- Les transitions en contexte scolaire. Paliers, orientations, parcours 166
MARIE-HÉLÈNE JACQUES (dir.)
Presses Universitaires de Rennes, 2016
Recension par Christophe Joigneaux
- La pensée critique des enseignants. Éléments d'histoire et de théorisation 171
ANDRÉ D. ROBERT & BRUNO GARNIER
Presses Universitaires de Rouen et du Havre, 2015
Recension par André Pachod

La notion de *parenté épistémique* : une modélisation des savoirs *entre* la pratique des élèves et celle des savants, l'exemple de la danse au collège

Monique Loquet¹

Résumé

La modélisation des savoirs que nous proposons s'inscrit dans le cadre théorique de l'action conjointe en didactique (TACD). La question posée est celle du sens : de quelle manière les savoirs prennent-ils du sens pour qui les apprend et qui les enseigne ? Nous postulons qu'un savoir prend du sens, lorsqu'il s'insère dans une pratique culturelle, dans une œuvre, une histoire, une compréhension du monde. L'étude prend pour exemple un enseignement de la danse au collège qui vise la « rencontre des œuvres et des artistes » conformément aux programmes scolaires français. Elle s'intéresse à l'activité des élèves suscitée par la pratique enseignante, lorsque celle-ci cherche à se rapprocher de l'activité expérimentée. La notion-modèle de parenté épistémique entre l'activité des élèves et celle des artistes est au centre de l'étude. Celle-ci revisite le concept de transposition didactique. Elle questionne la proximité (et la distance) entre les capacités épistémiques développées par les élèves et celles dont témoignent les savants dans les pratiques culturelles auxquelles l'école fait référence. Les conclusions sont étendues aux analyses comparatistes en didactique.

La modélisation des savoirs que nous proposons s'inscrit dans le cadre théorique de l'action conjointe en didactique (TACD). Cette théorie est née de la constatation empirique suivante : les actions de l'élève et celles du professeur, *et donc* les interactions professeur-élèves, ne peuvent être comprises sans les rapporter aux savoirs qui circulent entre eux. Cependant, dès lors où l'on s'intéresse aux pratiques enseignantes *effectives*, les savoirs ne sont pas facilement accessibles à l'étude. Les actions du professeur et des élèves sont nécessairement dissymétriques face au savoir. Par exemple en situation réelle, il arrive que le professeur transmette des savoirs qui, *in situ*, ont peu ou pas de sens aux yeux des élèves. Ils peuvent avoir des difficultés à identifier les attentes professorales. De même, les productions d'élèves peuvent engendrer une certaine perplexité chez le professeur face à des réponses en deçà de ses attentes. La théorie se fonde sur la nécessité de décrire les savoirs dans leur *matérialité* concrète (Sensevy, 2011). Par matérialité, il faut entendre à la fois : la matérialité « objectale », le savoir est *objectivé* dans des situations qui lui donnent du sens, et la matérialité « transactionnelle », le savoir est *incarné* au cœur des actions conjointes professeur-élèves.

À ce propos, nous préférons parler de transactions (plutôt que d'interactions) professeur-élèves pour signifier que la coopération de l'un est conçue à travers (*trans*) 1) la coopération de l'autre et 2) une instance épistémique², qu'il s'agisse de créer une œuvre d'art ou jouer à un jeu sportif, comprendre la notion de force en physique ou construire les nombres rationnels, écrire une poésie ou encore parler une langue étrangère. On peut concevoir qu'agir dans ces différents domaines de la culture (et donc apprendre des savoirs) rend nécessaires les transactions professeur-élèves sous certaines conditions, que nous interrogeons ici.

La question posée reste celle du sens. De quelle manière les savoirs prennent-ils du sens pour qui les apprend, et qui les enseigne ? Nous postulons qu'un savoir prend du sens, lorsqu'il s'insère dans une pratique culturelle, dans une œuvre, une histoire, une compréhension du monde. Dans les formes scolaires classiques, la dimension culturelle est parfois remise en cause

¹ Professeure des universités, Centre de Recherche sur l'Éducation, les Apprentissages et la Didactique (CREAD), Université de Rennes 2.

² Le terme *épistémique* est utilisé comme synonyme de « relatif aux savoirs en jeu ». Les savoirs (terme utilisé au pluriel) sont spécifiques d'un domaine de culture, par l'expression « instance épistémique » ils représentent une instance générique.

au profit de savoirs plus instrumentaux, sorte de boîte à outils dont l'école équiperait les élèves avant qu'ils ne se lancent dans la vraie vie. S'il est à craindre un effacement de la dimension culturelle à l'école, cette crainte nous incite à être attentifs aux savoirs qu'il convient d'y construire et aux formes de leur transmission. Quelles sont les conditions nécessaires à l'entrée des élèves dans la culture ? Qu'est-ce qu'initier les élèves aux œuvres ? Quelles relations de proximité établir entre la pratique des élèves et celle des savants ou connaisseurs du domaine culturel étudié ?

Dans un premier temps, nous présentons les notions utilisées pour modéliser les savoirs : *jeu épistémique* et son prolongement *parenté épistémique*. Ces deux notions-modèles³ sont travaillées au sein de la TACD. Une notion-modèle est une notion qui active un modèle. Le terme modèle est conçu comme un *voir-comme* (au sens de Wittgenstein, 2004, cité par Sensevy, 2011). Cela signifie que nous regardons la pratique sous un certain point de vue (un *voir-comme* ou modèle) qui nous la fait voir autrement. Nous exposerons les fondements théoriques essentiels de ce cadre en partant du générique (l'activité humaine) pour aller vers le spécifique (l'œuvre artistique). Dans un second temps, les notions-modèles nécessairement abstraites seront travaillées dans le concret d'une pratique de classe en danse. Cette mise en relation avec la pratique effective permettra d'approfondir en retour les notions-modèles.

La question de l'entrée dans les œuvres et de la proximité entre les pratiques des élèves et des savants se pose dans tous les domaines de la culture, scientifique, technologique, artistique ou sportive. Nous l'abordons ici à travers les pratiques artistiques et en particulier la danse. Nous souhaitons tirer de cette étude des éléments pour une analyse comparative. En effet, s'agissant de l'enseignement des sciences ou des technologies, d'une langue vivante native ou étrangère, des pratiques sportives ou artistiques, d'enfants jeunes ou plus âgés, de telle ou telle forme d'institution scolaire ou non scolaire, nous sommes sur des lignes de partage où il serait tentant d'affirmer l'importance des particularités. Notre option est d'observer des régularités et alternatives dans une configuration globale de l'enseignement-apprentissage des savoirs, afin d'en construire une grammaire. Le terme de grammaire est ici compris au sens de Wittgenstein (Chauviré et Sackur, 2003) et non dans son acception courante. Nous abordons ainsi la question des régularités qui donnent existence et sens aux *jeux épistémiques* et fondent la *parenté épistémique* entre les pratiques scolaires et les pratiques culturelles auxquelles l'école fait référence. Dévoiler les régularités internes aux *jeux épistémiques* (autrement dit la grammaire) est le but de notre analyse.

1. Le cadre théorique de la TACD

■ Le jeu comme modèle théorique de l'activité humaine

Dans la théorie de l'action conjointe en didactique, nous modélisons les pratiques éducatives *comme des jeux* (Sensevy, 2011 ; Gruson et al., 2012). L'arrière-plan théorique de cette modélisation s'organise autour d'au moins trois dimensions (Loquet, 2009, 2012) : le « jeu enfantin », le « jeu de langage » et le « jeu social ». Nous les développons successivement ci-dessous.

• Les jeux enfantins

À ce premier niveau, nous appuyons sur les caractéristiques du « jeu enfantin », au sens défini par les psychologues (Wallon, 1974 ; Piaget 1945/1978 ; Piaget et Inhelder, 1974). Nous retenons qu'avec le jeu (équivalent au mot anglais *play* ou jeu libre), l'enfant transforme le réel par *assimilation* aux besoins du moi. Tandis qu'avec l'imitation, il se plie aux exigences de la réalité extérieure et poursuit *l'accommodation* pour elle-même. Tel est le jeu : l'assimilation prime sur l'accommodation, toute action nouvelle tend à être intégrée en une structure d'action antérieure. Énoncées au plan psychologique, les caractéristiques du jeu désignent un joueur qui

³ Les termes « modèle » et « notion-modèle » font actuellement l'objet, en didactique, d'un travail collectif au sein du CREAD (séminaire « Action du professeur » coordonné par Sensevy) auquel nous participons.

fournit une activité individuelle purement gratuite et dont dépend son plaisir. Les jeux possèdent ainsi une dimension *affective* puissante, mue par le plaisir (selon l'expression courante, se prendre au jeu). Dans le prolongement de cette dimension, les didacticiens (Brousseau, 1998 ; Sensevy, 2007) considèrent une dimension *effective* également puissante (avoir le sens du jeu, vouloir gagner au jeu, produire des stratégies gagnantes). Le modèle du jeu correspond ici à une vision de l'activité, certes motivée par le plaisir, mais également organisée et pragmatique. Il suppose que l'activité, loin d'être aléatoire, est conditionnée par *des règles* spécifiques (ce point est approfondi dans le paragraphe suivant) qui définissent précisément un succès et un échec, un gain et une perte.

- *Les jeux de langage*

À un second niveau, nous nous appuyons sur les caractéristiques des « jeux de langage » insérés dans des « formes de vie », au sens défini par Wittgenstein et discuté par Sensevy (2007, 2012). Il s'agit des pratiques sémiotiques qui renvoient aux manières institutionnellement partagées d'utiliser des signes et de signifier. La signification d'un mot, d'un geste ou d'une action est recherchée pour son rôle dans un jeu de langage (équivalent du verbe anglais *mean*). Ce jeu de langage est lui-même pris dans la dynamique d'une forme de vie, c'est-à-dire dans un contexte où il y a un sens à dire ou agir comme on le fait (à quel jeu joue cette personne ?).

On suppose alors que ce sens est déterminé par les règles qui gouvernent l'usage de ce mot, geste ou action. Toutefois comme le signale Wittgenstein, une précaution est nécessaire : « le jeu (...) n'est pas partout encadré par des règles, il n'y a pas de règles pour dire, par exemple, à quelle hauteur lancer une balle au tennis, ou avec quelle force ; et pourtant le tennis est un jeu, et il a des règles » (cité par Laugier et Chauviré, 2006, p. 154). La distinction introduite par Hintikka (1993) et présentée par Sensevy (2007) entre règles définitoires et règles stratégiques nous paraît fructueuse. Elle permet de mieux préciser l'ensemble des règles qui gouvernent les jeux. Si les règles définitoires sont celles qui permettent de jouer, les règles stratégiques sont celles qui permettent de gagner. Par ailleurs, il est utile de compléter le duo règles définitoires/règles stratégiques par le repérage des stratégies proprement dites, celles qui guident l'action effective des joueurs in situ. Cet ensemble constitue le système stratégique (Sensevy, 2011) au moyen duquel le professeur et les élèves jouent le jeu spécifique d'un savoir.

- *Les jeux sociaux*

À un troisième niveau, nous nous référons à la notion de « jeu social » ou *illusio* introduite par Bourdieu (inspiré par *Homo Ludens* de Huizinga, 1988). Par *illusio* (racine latine *ludus*, jeu), Bourdieu désigne le fait d'être pris au jeu, pris par le jeu. Entrer dans le jeu, c'est « reconnaître le jeu et reconnaître les enjeux » (Bourdieu, 1994, p. 151). Le jeu mérite d'être joué, les enjeux méritent d'être poursuivis (autrement dit, le jeu en vaut la chandelle, ça vaut la peine d'y jouer). *Illusio* trouve alors son synonyme dans le terme intérêt ou investissement. Il est important de questionner l'intérêt que peuvent avoir les personnes à « faire ce qu'elles font ». La sociologie postule que les agents sociaux n'accomplissent pas des actes gratuits : « il y a, dans ce que font les agents, une raison (au sens où on parle de raison d'une série) qu'il s'agit de trouver ; et qui permet de rendre raison, de transformer une série de conduites apparemment incohérente, arbitraire, en une série cohérente. » (Bourdieu, 1994, p. 150). Si la personne croit que tel enjeu est important, c'est parce qu'elle a été socialisée à le croire. L'auteur insiste par ailleurs sur le caractère quasi corporel des croyances : « cette expérience muette du monde comme allant de soi que procure le sens pratique » (Bourdieu, 1984, p. 115). Chacun peut le constater, il suffit que l'adhésion au jeu soit suspendue pour faire surgir des questions sur « le sens de l'existence » qu'on ne se pose jamais quand on est pris au jeu, pris par le jeu.

Nous considérons que l'articulation de ces trois dimensions du jeu est constitutive du sens de toute activité humaine, *a fortiori* de l'activité de l'homme qui apprend, et donc de l'activité de l'homme qui sans cesse se cultive. Ainsi, notre étude se veut anthropologique. Elle l'est du fait que nous regardons les pratiques comme des jeux qui possèdent de manière générique, les traits distinctifs à la fois du jeu de l'enfant, du jeu de langage et du jeu social (Loquet, 2012).

Cette articulation permet de concevoir un modèle ouvert des transactions professeur-élèves en classe liées à la pratique culturelle étudiée. C'est le point que nous développons à présent.

■ **Apports du modèle du jeu à la compréhension des transactions professeur-élèves**

Le *jeu* comme modèle nous permet de décrire et expliquer les transactions professeur-élèves à travers les trois dimensions présentées plus haut. Nous les spécifions ici en parlant des pratiques de classe : 1) la dialectique des actions entre l'affectif (passion du *jeu*) et l'effectif (calcul du *jeu*) ; 2) les échanges de signes (gestes et paroles) entre professeur et élèves qui ont un impact dans leur action (les possibles et les nécessités qui permettent de faire et comprendre, de faire faire et se faire comprendre) ; 3) le caractère institutionnel des interactions au travers des illusions d'évidence que créent les institutions. Dès lors, les transactions liées au savoir n'apparaîtront pas de manière abstraite, figée et statique, mais plutôt à travers une dynamique dont on cherche le sens pour les personnes (allusion aux jeux enfantins), qui possède une « grammaire » ou système de règles en usage qui les orientent (allusion à Wittgenstein) et une « logique pratique » qui structure les personnes à partir de contraintes institutionnelles objectives et d'habitudes que ces personnes incorporent (référence à Bourdieu). Le modèle du jeu se décline alors sous deux formes : le jeu d'apprentissage et le jeu épistémique.

• *Jeu d'apprentissage*

Les pratiques de classe sont tout d'abord vues comme une succession de jeux d'apprentissage où le *professeur fait apprendre à l'élève* [un savoir]⁴. Nous nous intéressons ici à ce que font le professeur et l'élève dans leurs actions conjointes pour rendre le savoir accessible et significatif en classe. Dans cette direction, la théorie des situations didactiques de Brousseau (1998) propose une modélisation de la diffusion du savoir, à partir des situations concrètes d'enseignement et des rôles du maître et des élèves en classe. Une *situation* est définie par un *milieu* (plus exactement par les formes d'interactions des élèves avec le milieu) et un *contrat didactique*. La notion de *jeu d'apprentissage* utilisée pour décrire le jeu du professeur sur le jeu de l'élève – et réciproquement – se situe en continuité avec les concepts de situation, de milieu et de contrat.

• *Jeu épistémique*

Avec le *jeu épistémique*, nous nous intéressons aux savoirs proprement dits [à propos desquels coopèrent professeur et élèves en classe]⁵, référés à une pratique culturelle correspondante. En quoi les *jeux d'apprentissage* effectivement joués par les élèves les rendent-ils capables d'agir, en dehors du système didactique, dans des pratiques culturelles ? Cette notion sera développée plus loin. Il est utile auparavant d'explicitier le terme *savoir*.

Nous comprenons le *savoir* en un sens plus large qu'usuellement. Il est une *puissance d'agir* en situation (Sensevy et Mercier, 2007 ; Sensevy, 2011). Il représente aussi une *unité sémantique* prise dans un système de signes (Loquet, 2009, 2012). Nous considérons donc les savoirs comme des entités composées et complexes, qui associent à la fois puissance d'agir et unité sémantique.

Savoir, puissance d'agir

Savoir est à la fois pouvoir faire en situation, pouvoir réfléchir, calculer et pouvoir parler (dans la mesure du possible) de ce qu'on fait. Cette approche des savoirs par *l'agir* incite à toujours se demander quelle est la *situation* dans laquelle ou pour laquelle le savoir permet de « résoudre un problème ». Et ceci, dans les pratiques corporelles artistiques comme dans toute autre pratique

⁴ Les crochets qui entourent le terme « un savoir » indiquent qu'une pratique de classe, modélisée sous la forme d'un jeu d'apprentissage, est regardée à travers l'action conjointe professeur-élèves, sans statuer sur la nature du savoir qui les réunit.

⁵ Les crochets indiquent ici que la pratique, modélisée sous la forme de jeu épistémique, l'est précisément pour les savoirs eux-mêmes, dans une certaine mesure indépendamment de leur transmission.

culturelle, sans qu'il soit question d'opposer l'agir et le comprendre, le sensori-moteur et le cognitif, de sorte que faire et penser sont indistinctement liés.

Savoir, unité sémantique

Le langage occupe une place importante dans l'entité que forment les savoirs au sein de toute œuvre culturelle. Il est lui-même une institution culturelle. Le langage est compris, comme l'entend Dewey (1938/2006), au sens large qui ne se réduit pas aux seuls langages verbaux ni aux gestes. Il inclut des normes, des objets, des attitudes, des rites et des cérémoniaux.

Nous illustrons à présent ces deux caractéristiques en prenant pour exemple un objet gymnique, l'équilibre sur les mains (dit « appui tendu renversé » ou ATR). L'ATR est un objet défini par des règles physiques et biomécaniques (alignement corporel à la verticale des appuis manuels). Cet objet nommé *savoir* est une puissance d'agir. En effet, apprendre à se maintenir en ATR permet d'exercer la capacité d'équilibration corporelle en situation précaire peu habituelle (sur les mains au lieu des appuis pédestres quotidiens, tête en bas). Ce savoir est aussi un mode de langage car « il dit quelque chose à ceux qui le comprennent » concernant les moyens de l'utiliser et leurs conséquences (Dewey, 2006, p. 105). Pour un enfant non acculturé à la gymnastique, apprendre l'équilibre sur les mains selon les règles sportives gymniques peut « ne rien dire ». Il devient « éloquent » lorsque, dans le milieu présent, cet objet gymnique est relié à l'engagement de l'enfant (raisons à soi), et à ses besoins culturels (raisons culturelles).

Précisons *in fine* que cette définition du savoir se veut descriptive et non normative. Ainsi, dans le domaine des activités physiques, sportives et artistiques (APSA), il est parfois courant de distinguer deux types de savoirs en les opposant : 1) les *savoirs pratiques*, encore appelés savoirs procéduraux, recouvrent les termes de compétence, expertise, habileté, savoir-faire, technique. Ils désignent traditionnellement la capacité à agir en fonction d'un but donné dans certaines circonstances particulières ; 2) les *savoirs déclaratifs*, ou savoirs théoriques, renvoient à des énoncés généraux de faits concrets (règles) ou abstraits (concepts, principes). Ils concernent la capacité à établir des relations entre les éléments d'une situation. Ainsi, du fait de leur visée praxique spécifique, la vision des savoirs en APSA a longtemps été restreinte à des savoirs pratiques particuliers et endogènes aux situations agies, ce qui a pu être un écueil à leur inscription dans les catégories épistémiques de portée générale. La modélisation des savoirs corporels en APSA comme savoirs à part entière impose de leur accorder une attention non minorée, afin qu'ils échappent au seul domaine de la spécificité et confidentialité des situations.

■ **Spécification à l'œuvre artistique**

Notre approche, avons-nous dit, est anthropologique. Elle s'intéresse à toutes les choses humaines qui concernent les institutions de *l'homme qui apprend*. Qu'en est-il des institutions relatives à l'art et à l'éducation corporelle artistique ? Nous avançons deux postulats.

• *Les créations techniques constitutives de l'œuvre artistique*

Notre premier postulat concerne l'œuvre et les techniques artistiques en tant que *créations humaines*.

Les techniques observées dans une œuvre artistique ne se laissent pas décrire facilement (Loquet, 2014). Dans les discours courants, les techniques artistiques sont référées à un produit stabilisé issu du monde professionnel. Elles ont tendance à être perçues comme des modèles idéaux, définitifs, et ainsi jugées inaccessibles tout particulièrement aux enfants. Les anthropologues quant à eux qualifient les techniques comme activité créatrice la plus rationnelle et caractéristique de l'homme (Simondon, 1935 ; Combarnous, 1984 ; Mauss, 1934 ; Haudricourt, 1987) de sorte qu'elle ne peut être réduite à une définition formelle, figée et définitive, isolée de la situation où elle est créée. L'activité technique relève d'un type de tâches *problématique* dont l'accomplissement requiert des dispositions non pas acquises biologiquement à la naissance, ni transmises « naturellement », mais tout au contraire des dispositions socialement apprises, socialement transmises et néanmoins individuellement

maîtrisées. Cette approche anthropologique rejoint les propos de Baxandall à propos des œuvres d'art, dans son ouvrage *Les formes de l'intention* (2000). L'auteur insiste également sur le *problème*, qu'affronte le peintre avec son tableau, et « dont la solution concrète réside finalement dans le produit qu'il nous propose ». « Comprendre son travail, c'est tenter de comprendre dans quels termes se posait le problème auquel il voulait répondre et les circonstances particulières qui l'ont amené à se le poser » (p. 41). Dès lors, étudier une œuvre artistique consiste à « examiner les relations qui existent entre un problème et sa solution, entre l'un et l'autre et le contexte qui les entoure » (p.41).

Ainsi la technique est avant tout comprise à l'articulation entre l'apparition d'un problème et l'élaboration d'une solution. C'est dans les situations de face-à-face avec un problème associé à des contraintes, que s'inventent des champs de possibles. Comprendre une technique artistique consiste alors à identifier, à l'intérieur du cycle problème/solution, le problème qu'elle est censée résoudre. Autrement dit, il s'agit de *re-problématiser* l'activité de l'artiste en l'inscrivant dans un contexte, une histoire qui restitue son sens profond (anthropologique) afin d'en repérer les traces dans l'activité des élèves. Nous abordons ainsi notre second postulat.

- *La filiation entre les objets étudiés en classe et les objets culturels correspondants*

Le second postulat concerne la genèse des objets artistiques étudiés par les élèves et leur filiation avec les objets culturels du même nom.

Le processus de genèse à des fins éducatives, nommé *transposition didactique*, a été formalisé par Chevallard (1985) à la suite de Verret (1975). Par processus de transposition didactique, il faut entendre la migration des savoirs qui les fait passer du lieu de leur invention (par exemple, l'institution artistique) au lieu de leur utilisation (l'institution scolaire). La plupart des recherches montrent, grâce au concept de transposition didactique, que la distance est bien souvent profonde entre l'objet étudié en classe et sa référence culturelle. Des déformations inévitables s'impriment dans la structure de l'objet étudié et affectent le sens qu'il prend. Ce dernier s'incarne parfois en un objet distinct de l'objet de référence, dont seule la dénomination commune resterait le point d'identité. Rappelons que l'analyse de ce processus ne se réduit pas au travail du professeur (la préparation de séance, hors présence des élèves), elle se centre sur l'institution qui produit le paradoxe, englobant les contraintes que fait peser l'institution éducative sur les objets de savoir (Chevallard, 1994 ; Mercier, 2002).

Dans le cadre de la TACD, nous proposons une relecture du processus de transposition sous la forme de *jeu épistémique* introduit plus haut : dans quelle mesure l'activité déployée par les élèves en classe reproduit-elle le sens de l'activité humaine accumulée (cristallisée⁶) dans les objets artistiques ? C'est avec la notion de *jeu épistémique* que nous rendons compte des traits qui caractérisent la pratique artistique rencontrée par les élèves en classe. La recherche présentée ici s'efforce d'étudier, par-delà le déroulement effectif de *jeux d'apprentissage* en danse, la manière dont ce déroulement rend les élèves capables d'agir dans des *jeux épistémiques* en reproduisant les traits culturels essentiels.

- *La notion-modèle de parenté épistémique*

Nous présentons la notion-modèle de parenté épistémique dans la continuité de celle de jeu épistémique, et explicitons les hypothèses qui guident nos choix.

En premier lieu, le *jeu épistémique* modélise une pratique savante (Sensevy, 2011 ; Loquet, 2009). Le terme *épistémique*, avons-nous dit, est synonyme de « relatif aux savoirs en jeu ». Le terme *savant* possède un sens générique qui désigne les personnes qui inventent et produisent les savoirs. Est savant une personne qui sait (faire) quelque chose (une œuvre) en tant que « connaisseur pratique » de cette œuvre. Par exemple, le danseur contemporain est savant

⁶ Le terme « cristallisé » est emprunté à Leontiev (1975, 1976) Il qualifie les aptitudes, les connaissances et les savoir-faire spécifiquement humains qui sont accumulés et incarnés dans les objets produits par l'activité des hommes, le rôle de l'éducation étant de permettre aux jeunes générations de s'approprier ces objets issus de développements historiques.

d'une œuvre chorégraphique contemporaine. Un centre chorégraphique est une institution savante, car elle génère des pratiques de savoir (faire). L'expression *jeu épistémique* désigne l'ensemble des stratégies (ou système stratégique) nécessaires pour réaliser la pratique savante. À partir de là, nous utilisons l'expression *jeu épistémique élémentaire* pour modéliser le système stratégique par lequel un problème particulier de la pratique savante est posé et résolu. *Élémentaire* désigne, non pas une forme épistémique simplifiée de la pratique savante, mais une forme décomplexifiée⁷. Nous supposons en effet qu'une *décomplexification* de la pratique culturelle, dans sa forme la plus moderne, est possible sans que celle-ci se confonde avec une *simplification* de type « pas à pas ».

Précisons nos hypothèses. Il existe des situations didactiques spécifiques où les élèves débutants se montrent capables d'actions et de régulations d'actions qui renvoient au sens global de la pratique culturelle correspondante (Loquet et al., 2007). Dans les réalisations primaires des élèves, apparaissent déjà les germes essentiels de la pratique savante.

Nous questionnons ici le savoir (faire et comment faire) dont l'élève se rend capable en dansant. Parler du *jeu épistémique élémentaire* de l'élève suppose alors de : 1) se centrer sur le *complexe* (anthropologique) de l'activité artistique pour identifier le problème spécifique posé ; et 2) décrypter les germes de savoir (ou potentialités d'action) dont l'élève dispose pour solutionner ce problème.

En second lieu, la *parenté épistémique* se définit en articulation avec le jeu épistémique. Cette notion est liée à celle d'« air de famille » proposé par Wittgenstein (Chauviré et Sackur, 2003). Les pratiques artistiques (école, conservatoire, centre chorégraphique, théâtre) possèdent leur propre logique : finalités, règles et valeurs que les institutions génèrent, et pourtant nous employons le même mot, danse. Certains « liens de parenté » qui se recoupent les rendent semblables. La notion de *parenté épistémique* éclaire les *ressemblances* entre des pratiques dansées spécifiques, scolaire et professionnelle.

Notre hypothèse est la suivante. Une *parenté* existe *entre* l'activité de l'élève en danse et celle des artistes. Cette parenté est à la fois proche *et* distante.

Dans cette étude, l'attention se porte *entre* les stratégies (ou système stratégique) développées par l'élève et qui satisfont le professeur, et celles dont témoignent les savants dans les pratiques chorégraphiques choisies comme référence scolaire à l'école. La *parenté épistémique* est alors le processus par lequel sont reliés de façon essentielle le jeu d'apprentissage et le jeu épistémique. Deux mouvements imbriqués sont étudiés en aller-retour : a) repérer *l'essentiel épistémique (complexe)* au sein des jeux d'apprentissage ; b) définir le lien organique qui unit cet *essentiel (complexe)* et la pratique savante correspondante.

- *Comment utiliser la notion-modèle ?*

Le cœur de notre étude repose sur la description d'une pratique de la danse en classe de sixième. La séquence prise en exemple est qualifiée d'emblématique⁸. Cet exemple est emblématique car il *concrétise* une difficulté fréquemment rencontrée dans la pratique scolaire. À l'issue d'un cycle d'enseignement tout au long duquel les élèves ont montré intérêt et investissement, le professeur manifeste un sentiment de ratage et d'incompréhension face à leurs productions finales en deçà de ses attentes. Cet exemple *concrétise* également notre modèle didactique.

⁷ Ceci nous fait penser à l'image suggérée par Spinoza (s.d.) : « toute l'idée de la mer est dans une goutte d'eau ». Certes, l'on pourrait soutenir *a contrario*, telle une goutte d'eau comparée à l'immensité de la mer (quelque chose de petit et d'infime qui n'aurait pas de grande conséquence sur l'approche de la globalité), que la valeur épistémique d'une situation didactique n'est rien comparée à celle d'une œuvre culturelle. Notre posture épistémique est inverse : l'étude de près, par les élèves, de certains « détails » caractéristiques de l'œuvre peut les amener à en comprendre la totalité. Nous défendons une perspective continuiste de la culture : l'enfant, petit d'homme, porte en lui les mécanismes d'appropriation de la culture humaine.

⁸ Un exemple emblématique est un exemple qui matérialise une dimension essentielle de la pratique. Cette expression est issue du travail collectif au sein du séminaire didactique « Action du professeur » coordonné par Sensevy.

Le terme « concret » signifie que la pratique est décrite aussi précisément que possible, tout d'abord dans un langage commun. Puis, certaines dimensions de cette pratique seront éclairées à l'aide des notions-modèles. Celles-ci vont nous permettre de redécrire⁹ la pratique de classe en nous focalisant sur les savoirs qui y circulent. En retour, la redescription du cas nous permettra d'affiner les notions-modèles.

2. Le cas de l'enseignement de la danse au collège : l'exemple de Cendrillon

■ *Présentation du contexte*

L'étude concerne un enseignement de la danse qui vise la « rencontre des œuvres et des artistes » conformément aux programmes scolaires français¹⁰. Elle prend pour exemple la pratique des élèves (10-11 ans) d'une classe de sixième en danse au collège. Le cycle étudié est conduit par un professeur d'EPS (P) ayant l'expérience de cet enseignement. Il cherche à rendre les élèves familiers des œuvres de danse contemporaine et créateurs de leur œuvre personnelle. Le cycle intitulé « contes en corps » comporte 10 leçons. Il s'appuie sur différents contes tels que Cendrillon, Blanche-Neige, Le Lac des Cygnes. Le professeur se sert de cet univers comme support imaginaire des leçons. La classe a assisté, entre autres, à l'œuvre de Cendrillon présentée au théâtre. Ce ballet narratif a été chorégraphié par Maguy Marin d'après le conte de Charles Perrault¹¹. Les élèves ont également rencontré et questionné les artistes de la Compagnie professionnelle.

Nous nous intéressons au sous-groupe de neuf élèves ayant choisi de danser à partir de Cendrillon. Notre attention se porte sur l'élève qui interprète le rôle de Cendrillon. Rappelons que le nom de « Cendrillon » est une combinaison des mots « cendre » et « souillon ». L'élève donne à voir plusieurs fois l'action de nettoyer. Nous nous centrons précisément sur cette action.

■ *Description de la situation*

La situation décrite ci-dessous est un moment d'échanges entre le professeur et les élèves. Elle est extraite de la leçon 8. Au cours de cette leçon, les élèves répètent leur chorégraphie. Ils travaillent en vue du spectacle montré en dernière leçon. À la leçon 10 en effet, ils présenteront leur œuvre aux élèves des autres classes.

Afin de mieux saisir les échanges de la leçon 8, il est utile de revenir sur le contenu des leçons précédentes.

• *Qu'ont fait les élèves lors des 7 premières leçons du cycle ?*

Sept leçons précèdent la répétition de la chorégraphie. Au cours de ces leçons, les élèves ont évolué dans un environnement riche. En voici les principaux objets :

Répertoire de gestes et de mouvements

Un large répertoire de gestes et de mouvements est méthodiquement exploré par les élèves. L'étude de vocabulaire gestuel vise à « dégager leurs mouvements d'une motricité quotidienne » (entretiens *ante-séance* avec P). Cette étude est abordée essentiellement à travers des verbes d'actions imaginées. Les verbes de mouvement sont privilégiés, et les situations diversifiées. Le répertoire comprend : des manières variées de déplacement (par exemple, « marcher » est traité

⁹ La description de la pratique dans un langage commun, puis sa redescription à l'aide de notions-modèles est actuellement travaillée au sein du collectif « Action du professeur » coordonné par Sensevy.

¹⁰ En France, l'éducation à l'Art consiste en « la rencontre des œuvres » organisée tout au long de la scolarité selon le « Parcours d'éducation culturelle et artistique » (MEN, 2013). Ce parcours doit « permettre au jeune, par l'expérience sensible des pratiques, par la rencontre des œuvres et des artistes, par les investigations, de fonder une culture artistique personnelle, de s'initier aux différents langages de l'art et de diversifier et développer ses moyens d'expression » (MEN, 2013).

¹¹ Le Ballet « Cendrillon » a été chorégraphié en 1985 par Maguy Marin sur la musique Cendrillon de Prokofiev, pour les danseurs professionnels du Ballet de l'Opéra de Lyon.

selon différents modes : neutre, pressé, silencieux, lourd, personnalisé) ; différents tons posturaux présentés dans le registre des métaphores (par exemple fromage fondu ou mouvement Matrix) ou des verbes de mouvement (par exemple, cueillir des fraises des bois) ; des jeux avec la gravité (par exemple, glisser au sol, ramper, chuter, s'allonger sur un banc) ; différentes formes de relation avec le partenaire (par exemple, mouvement en miroir, marionnette à fils, copier-coller, sculpteur-sculpté). De plus, le vocabulaire gestuel se décline selon des caractéristiques spatio-temporelles variées : différents volumes et directions dans l'espace, différents niveaux dans les espaces propre et scénique (avancer, reculer, ne pas faire des lignes droites, occuper tout l'espace, pas d'espace vide), différents comptes rythmiques (comme répéter six fois, faire en quatre ou huit temps, contraster les vitesses, accélérer).

Improvisation qui suscite l'imagination

Les situations d'improvisation consistent en des compositions immédiates des élèves, inventées à l'instant à partir d'une action donnée. Ces moments sollicitent les dispositions à l'imagination de manière libre ou nourries de sources diverses : lecture du conte à travers plusieurs disciplines scolaires (Français, Anglais et Allemand), spectacle de ballets au théâtre et contact avec les artistes, intervention d'une chorégraphe ayant l'expérience de la mise en scène des contes.

Mouvements pour soi et montrés aux autres

Le travail fait appel à la singularité des mouvements dits « pour soi ». Il s'agit d'inventer son propre mouvement, d'écrire ses propres phrases de danse. Les phrases chorégraphiées par/pour soi sont régulièrement soumises à l'appréciation d'un ou plusieurs partenaires et commentées par le professeur. Montrer aux autres est un moyen d'améliorer le geste propre à chacun.

Autodiscipline

Les élèves sont systématiquement encouragés à respecter la parole et les actions de chacun (filles et garçons) lors des créations et des démonstrations.

L'amélioration de ces différentes composantes est visée tout au long des sept leçons : répertoire gestuel, capacités imaginatives, expression singulière et travail collectif. Tout ce temps, les élèves manifestent un intérêt constant et un plaisir soutenu par leur engagement dans les différentes situations proposées.

- À la leçon 4, le professeur précise ses attentes

Au début de la leçon 4, le professeur esquisse la finalité du travail qui sera poursuivi jusqu'à la fin du cycle. La dixième et dernière séance consistera en un spectacle proposé aux autres élèves des classes de sixième.

P (début de leçon 4) : *Vous devez construire une histoire... **votre**¹² histoire à partir de 12 phrases (choisies dans une liste de 34 phrases écrites par P). Vous allez composer (...) une histoire, mais du coup **dansée**... Donc vous allez essayer de traduire ces phrases-là corporellement (...) par exemple y a une phrase c'est "je suivais le bruit qui m'intriguait, mon oreille guidait mes pas", c'est un petit bout de phrase et va falloir le **traduire corporellement** d'accord ?*

Il s'agit de « traduire corporellement une histoire ». Cette intention de « mettre en corps une histoire que l'on a construite collectivement » sera présente à chaque leçon suivante. Un temps de travail est réservé précisément à cette construction (leçons 4 à 8). Au fil des leçons, le professeur resserre le lien entre les « phrases de danse » personnalisées (par chaque élève) et le conte choisi (par les sous-groupes). La leçon 8 est ainsi consacrée à la répétition par les élèves de leur saynète collective. Le sous-groupe Cendrillon s'y applique. Il restera la leçon 9 pour peaufiner le spectacle final.

¹² L'écriture en gras indique l'insistance du professeur sur certains mots qu'il appuie à l'attention des élèves.

- *Description des échanges en fin de leçon 8*

Nous procédons maintenant à une première description des échanges. En fin de leçon 8, deux phases s'enchaînent. Tout d'abord, les élèves de chaque sous-groupe font la représentation en public face aux autres élèves de la classe. Ils présentent leur danse en entier. Puis le professeur commente leur prestation.

Les élèves donnent la représentation

Lors de leur dernière répétition (fin de leçon 8), les neuf élèves du groupe Cendrillon sont réunis derrière le rideau. Le rideau sépare l'aire du gymnase réservé aux coulisses (pour un tiers) et le plateau de danse (pour les deux autres tiers). Les coulisses et le plateau font face aux autres élèves de la classe. Le professeur lance la musique qui accompagne leur chorégraphie. Les neuf élèves entrent en scène les uns après les autres. Ils présentent les différents personnages de leur histoire-Cendrillon.

Suite à la présentation des personnages face au public, l'histoire commence. La chorégraphie se partage en différents actes. En voici les quatre premiers temps rythmés par les entrées-sorties : 1) sortie des huit personnages, 2) Cendrillon seule en scène, 3) entrée des Demi-Sœurs, 4) entrée de la Belle-Mère. Les photos 1 à 4 ci-dessous sont prises depuis l'espace des spectateurs.

Photos 1 à 4 - Les quatre premiers temps de la représentation Cendrillon des élèves

Temps 1

les huit personnages regagnent les coulisses. Tandis qu'ils se retirent, l'élève-Cendrillon marche vers le centre de la scène et s'agenouille (photo 1 ci-contre). Elle frotte le sol avec la main.

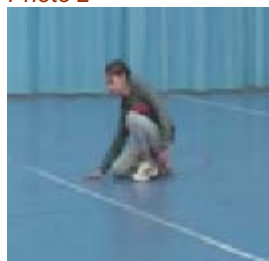
Photo 1



Temps 2

Cendrillon, seule au centre du plateau, renouvelle le geste de frottement de la main au sol (photo 2). Elle se redresse à plusieurs reprises, fait quelques pas puis s'agenouille à nouveau. Le geste de frottement est repris dans différentes directions de la scène.

Photo 2



Temps 3

À l'entrée des personnages des Demi-Sœurs, Cendrillon continue de frotter le sol avec la main. Elle poursuit ce geste alors que les demi-sœurs (élèves debout, côte à côte) la rejoignent (photo 3).

Photo 3



Temps 4

À l'arrivée de la Belle-Mère (élève debout en fond de scène, mains sur les hanches), Cendrillon maintient le geste de la main au sol (photo 4).

Photo 4



Le geste de Cendrillon

Les différentes photos donnent à voir un geste récurrent de Cendrillon. Nous décrivons ce geste à l'aide de verbes d'action courante, en précisant les parties du corps concernées par l'action, ainsi que les modalités d'action dans l'espace et le temps. Nous aboutissons à la description suivante. L'élève s'accroupit à la verticale de ses appuis. Du plat de la main droite, elle frotte le sol de façon continue. Le geste de frottement est réalisé dans son espace propre, à l'aplomb du bras. Le bras gauche est étendu en position neutre le long du buste. On note (photos 1 à 3) une nette inclinaison du buste et de la tête, le front incliné en avant, le regard baissé en direction de la main qui touche le sol.

Le professeur commente la prestation

À l'issue de la prestation des différents groupes, le professeur rassemble les élèves. Il dit :

P (fin de la leçon 8, photo 7) : *Alors chuttt je... je vois bien la difficulté... on est trop calé sur l'histoire du conte... et donc on arrive sur du théâtre-mime et vous n'êtes pas dans la danse... ce que vous proposez c'est juste du théâtre... presque juste du théâtre... je ne vois pas vos phrases de danse... je ne vois pas assez de choses... vous faites des gestes qui reproduisent des gestes quotidiens (...)*

Prenant alors en exemple le geste de l'élève-Cendrillon, il ajoute :

(...) Et par exemple, Cendrillon quand elle se retrouve toute seule alors là il faut trouver quelque chose de dansé pour montrer qu'on nettoie... avec le pied (il décrit un rond de jambe, pied au-dessus du sol)... avec la main (il décrit un large arc de cercle avec la main, loin de lui)... que tu fasses très grand et qu'en fait on sent que... qu'il y ait un contraste... d'accord ?

Au terme de cette leçon 8, le professeur montre un certain embarras (*je vois bien la difficulté*). Il paraît déçu par la performance des élèves. Leurs résultats semblent en deçà de ses attentes (*je ne vois pas vos phrases de danse... je ne vois pas assez de choses*).

La prestation finale des élèves engendre chez P un sentiment de ratage. Il ne dissimule pas son embarras lors du bilan *post-cycle*.

P (bilan *post-cycle*) : « *Pour ce qui est de ma discipline (EPS) et mes cours (danse), je suis déçu de ne pas être allé assez loin dans la construction d'une motricité dansée des élèves, car des situations montraient un beau potentiel. (...)* »

La déception qu'il ressent en fin de cycle (*ne pas être allé assez loin dans la construction d'une motricité dansée*) contredit l'appréciation du travail sérieux, inventif et foisonnant des élèves jusqu'alors (*un beau potentiel*). Son embarras contraste fortement avec l'appréciation de leur engagement créatif au fil des leçons. Il espérait « voir des phrases de danse », des « choses » qui se détachent des « gestes quotidiens ». Pour lui, les élèves ne sont « pas dans la danse ».

■ **Redescription de la situation avec les notions-modèles**

Nous reprenons la description de la pratique à l'aide des notions-modèles. Pour cela, nous rappelons les questions issues de notre cadre théorique :

- 1) Que faut-il savoir (faire) pour être connaisseur de la danse ? Ou le modèle du *jeu épistémique* ;
- 2) Quel savoir (faire) l'élève-Cendrillon développe-t-elle pour résoudre le problème particulier posé par la danse ? Ou le modèle du *jeu épistémique élémentaire* ;
- 3) Quelle proximité entre le système de savoir (faire) de l'élève et celui des artistes en danse ? Ou le modèle de la *parenté épistémique*.

- *Que faut-il savoir (faire) pour être connaisseur de la danse ?*

L'exemple du ballet professionnel Cendrillon

L'exemple qui suit permet d'explicitier ce qu'est être « connaisseur » de la danse. Nous nous tournons vers l'œuvre « Cendrillon » de Maguy Marin (1985). Cette pratique de danse contemporaine a été choisie comme l'une des références de l'enseignement scolaire. Il est l'un des ballets auquel la classe a assisté au théâtre en début d'année.

Tout au début du ballet (extrait du film¹³), le personnage de Cendrillon montre une palette variée d'expressions de l'action de nettoyer (épousseter, frotter, broser, etc.). Arrêtons-nous sur l'une de ces expressions : Cendrillon nettoie le sol avec un balai. À plusieurs moments, elle s'arrête de balayer. C'est l'un de ces moments (photos 5) que nous proposons de décrire.

Chronophotos 5 a, b, c - Extraits du ballet Cendrillon des artistes

Photo 5a / Photo 5b / Photo 5c



L'artiste-Cendrillon s'arc-boute sur/contre le balai.

La danseuse tient le balai d'une main, en haut, au bout de son bras vertical. L'objet est éloigné de ses appuis au sol, dans un espace extracorporel (photo 5a). Elle appuie son poids sur le manche (photo 5b). Le côté du buste glisse lentement le long du manche (photo 5c). Le corps étiré à l'oblique sort nettement de la verticale des appuis. Pendant le pencher progressif (photos 5a à 5c), observons la main « libre ». La main libre est celle qui s'affranchit de tout appui ou recherche d'équilibre. La main passe sur le front et décrit un mouvement lent autour du visage. Le regard est lointain.

Pour analyser ce court extrait du ballet, considérons maintenant le rôle essentiel qu'occupent les signes dans l'activité artistique. La danse est une forme d'activité motrice dite *sémiocinétique*. Le terme *sémiocinèse* vient du grec *sema*, signe, et *kinetikos*, relatif au mouvement. L'activité sémiocinétique « préside aux relations de l'individu avec son milieu social à des fins de communication » (Serre, 1984). Globalement, sont distinguées deux grandes catégories de relations entre signe et sens : les gestes mimiques et les gestes symboliques.

¹³ http://jaimeroquedelacruz.blogspot.fr/2011/01/blog-post_1769.html

Gestes mimiques et gestes symboliques

Les gestes mimiques sont des signes ou des signaux qui s'efforcent de traduire les choses par équivalence avec la vie réelle. Ils représentent quelque chose de manière concrète et figurative. Ils renvoient à une signification immédiate pour le public. Par exemple, l'escargot est évoqué préférentiellement par ses tentacules, l'un de ses traits immédiatement visibles. De chaque poing posé sur le front, un enfant qui mime cette action pourra dérouler l'index pointé vers le haut puis vers le bas, et replier le poing.

Les gestes à valeur symbolique, quant à eux, réfèrent à plusieurs significations possibles. Ce qui les distingue des gestes mimiques est leur appartenance à deux sphères d'action différentes : celle d'une action imagée et celle d'une réalité abstraite que l'image tente de représenter. La première est visible et d'un abord aisé, la seconde est cachée et non accessible directement. Revenons à notre exemple. Dans une transposition du conte au ballet, Cendrillon fait le ménage. Toutefois l'action concrète « balayer » est en relation avec « quelque chose d'autre ». L'on peut y voir de l'humiliation, de la lassitude, de la résignation, de l'infériorité ou encore du mal-être. Ainsi se combinent deux types de gestes : *gestes d'expérience concrète* (nettoyer) et *gestes d'évocation abstraite* (sentiment de souffrance).

En référence à Goodman et Elgin (2001), nous disons que l'artiste-Cendrillon « exemplifie métaphoriquement » certaines propriétés de l'action représentée. « L'exemplification métaphorique » est comprise comme la capacité de représenter (transférer) quelque chose d'un domaine à un autre. Le jeu de l'artiste consiste à faire exister la figure de Cendrillon. Ceci suppose d'exemplifier certaines des propriétés du personnage. Quels traits la chorégraphe Maguy Marin a-t-elle sélectionnés, pour représenter sur scène l'infortune de l'enfant mal-aimée ? Nous relevons deux indicateurs combinés susceptibles de rendre compte de ce sentiment : 1) courber le corps jusqu'à l'aplomb du balai et faire porter son poids par celui-ci, 2) passer la main lentement sur le front. À ces traits, le spectateur peut faire correspondre un sens symbolique. Le mouvement de la danseuse portée par le balai (et non l'inverse dans l'expérience ordinaire), passant une main sur le front, exemplifie la lassitude. L'on peut y voir également un soupir qui, au plan rythmique, exemplifie une sorte d'épuisement.

- *Quel savoir (faire) l'élève-Cendrillon développe-t-elle dans sa danse ?*

Geste mimique ou symbolique de l'élève ?

Observés hâtivement, les mouvements de l'élève-Cendrillon sur scène (frottements au sol) semblent relever du registre mimique. La tentation est alors de voir un rapport univoque entre le signe (la main frotte) et la chose signifiée (elle nettoie le sol). Ce que réalise l'élève ne serait qu'un calque de l'acte quotidien de nettoyer ?

Lors de la prestation (photos 1 à 4), nous avons noté qu'en frottant le sol l'élève incline le buste et la tête. L'élaboration théorique menée ci-dessus renouvelle l'attention à ce mouvement d'inclinaison, qui pouvait apparaître anodin en première observation. Nous revenons aux données de classe. Le mouvement de flexion apparaît également en coulisses lors de la phase de construction chorégraphique. Dans l'extrait ci-dessous (photos 6), l'élève répète devant ses partenaires ce qu'elle présentera sur scène.

Chronophotos 6 - L'élève-Cendrillon en répétition dans les coulisses

Chronophotos 6 a, b et c



L'élève-Cendrillon répète ses mouvements en coulisses avant le spectacle

Cendrillon est agenouillée. L'inclinaison du buste est nettement accentuée. Le mouvement est amplifié par les cheveux qui accompagnent la courbure du mouvement jusqu'au sol. Le regard du spectateur cette fois est attiré par l'élan et le balancement du buste. Le geste de la main au sol est une conséquence de ce balancement, qui est le mouvement principal.

L'analyse du *registre symbolique* dans la pratique savante nous amène à observer d'un regard neuf l'activité de l'élève en scène (zoom photo 1).

Photo 7 (zoom photo 1) - L'élève-Cendrillon lors de la représentation en scène



L'agrandissement de la photo 1 met en évidence que l'élève-Cendrillon courbe ostensiblement le dos et incline le front en frottant le sol. Certes, l'inclinaison du buste est moins ample sur scène qu'en coulisses. Mais ce trait n'est pas complètement désactivé. Elle donne l'impression de résignation, de lassitude ou de tristesse.

Nous disons que « l'inclinaison » (combinaison courber-frotter) est au mouvement dansé, ce que « la tristesse » est au sentiment. Dans cette double face mouvement-sentiment, nous considérons que l'élève-Cendrillon évoque la figure de l'enfant mal-aimée. Elle exprime « la tristesse » dans le nettoyage sans que cela se limite à « du nettoyage ». La posture inclinée est un signe qui dit autre chose que nettoyer. Elle suggère le poids supporté, l'abatement, la

soumission ou encore la résignation. L'élève-Cendrillon en dit plus long dans sa pratique dansée que dans une pratique domestique mimée. Son geste se pare d'une valeur symbolique.

Jouer un jeu épistémique (et donc produire un savoir) suppose la présence d'un problème

La redescription ci-dessus nous fait voir le jeu de l'élève-Cendrillon comme celui de l'artiste-Cendrillon dans un face-à-face avec un problème propre à la culture dansée. Quelle est la nature de ce problème ? Reprenons l'exemple du « nettoyage » en considérant un élève débutant. Le geste spontanément dansé s'appuie en grande partie sur une motricité quotidienne. Il est emprunté aux pratiques de la vie usuelle : pour frotter ou épousseter, on utilise la main, le pied ou le balai. Le mouvement de nettoyage au quotidien exprime des significations domestiques précises. Toutefois ce geste reproduit sur scène, s'il reste prisonnier du quotidien, ne dira « qu'une fonction ménagère », là où l'activité symbolique dansée pourra dire « un monde ». Notre élève-Cendrillon est placée face au problème suivant : partant du geste connu au quotidien (frotter ou épousseter), il faut s'éloigner de la fonction domestique ordinaire du geste pour s'en approcher métaphoriquement dans l'imaginaire du conte Cendrillon. C'est ici qu'apparaît consistante l'action de l'élève avec le *jeu épistémique* (jeu chorégraphique).

- *Quelle proximité entre le savoir (faire) de l'élève et celui de l'artiste en danse ?*

Si le même mot, danse, est employé à l'école, au conservatoire et au théâtre, ces pratiques sont néanmoins distinctes. Pour voir des pratiques distinctes comme parentes, il est nécessaire de comprendre : d'une part, le problème qu'affronte le danseur qu'il soit expérimenté ou débutant, et d'autre part, la manière dont il *résout ce problème*.

L'élève placée face au problème de représenter Cendrillon développe certaines réponses. La manière dont elle répond dépend des connaissances déjà assimilées. Nous avons repéré chez l'élève-Cendrillon un premier niveau de réalisation comprenant une unité *sémiocinétique* : *courber le corps dans le nettoyage*. Il s'agit d'une forme élémentaire, très « petite » et simple, mais essentielle au jeu chorégraphique. Cette petite unité fait partie d'un ensemble symbolique complexe : *exemplifier le personnage de Cendrillon*. Elle peut être considérée comme *germ cell*¹⁴ (Engeström, 2013 ; Engeström et al., 2012). L'unité *germ cell* porte en elle *l'essentiel du tout complexe*.

Parfois, une petite unité incorporée est vue comme tellement banale qu'elle passe inaperçue. Se courber dans le nettoyage n'a pas été relevé par le professeur à l'issue de la représentation, comme *geste d'évocation abstraite*. Seules *l'action concrète* (frotter) et la *modalité d'action* (avec le pied ou la main) ont été commentées. Si le professeur n'a pas sélectionné ce trait en première approche, ce n'est peut-être pas parce qu'il le trouve banal. Une des lois générales de la perception visuelle est que les objets en mouvement attirent l'attention plus que les objets statiques. Le mouvement répétitif sur scène de la main au sol donne un effet grossissant à la danse. Ce filtrage aboutit à une conclusion étroite : « *elle nettoie* » dénote Cendrillon. Ce qui aux yeux du professeur apparaît très ordinaire.

Toutefois, percevoir un objet (même statique) suppose de pouvoir le *reconnaître*. L'un des *jeux épistémiques essentiels* en danse est de créer des unités symboliques. Il est donc important d'identifier les unités premières inventées par l'élève. La capacité à déchiffrer le *plus petit geste symbolique*, dans un ensemble chorégraphique, relève du travail didactique. La mise en parallèle de l'activité de l'élève-Cendrillon en coulisses et sur scène, rend compte de la permanence du geste symbolique, mais aussi de sa relative fragilité lors de la représentation.

Conclusion

En conclusion, nous souhaitons insister sur un point qui nous semble pertinent dans une approche comparatiste en didactique. Notre étude montre qu'existe chez l'élève, la possibilité

¹⁴ La notion de *germ cell* (ou cellule germinale) est définie par Engeström (2013) comme l'unité première, la plus petite et la plus simple d'un ensemble complexe.

d'un *jeu épistémique émergent* présentant un « air de famille » (une parenté) avec la pratique savante. Être attentif aux éléments de parenté entre le jeu de l'élève et celui du savant permet de révéler la présence chez l'élève de *capacités épistémiques* en puissance. Avec l'expression *capacité épistémique* nous insistons sur les potentialités d'action que possèdent les élèves, en tant que système de savoir-faire, de savoir-comment faire. Celles-ci, une fois déchiffrées par le professeur, peuvent fournir les pistes d'un « modèle » à faire *imiter* aux élèves. L'élève devient alors source d'inspiration pour le travail du professeur. Dans notre cas, l'élève-Cendrillon est à l'origine d'un *geste symbolique* premier et simple. Ce geste-origine repéré par le professeur est susceptible d'ouvrir en classe de multiples extensions et développements futurs dans la culture artistique.

Nous défendons *in fine* l'idée que la modélisation des savoirs, dans l'action conjointe professeur-élèves en lien avec l'œuvre étudiée, est une condition nécessaire pour analyser les pratiques scolaires *in situ*, intervenir sur ces pratiques, et éventuellement les transformer.

Références

- BAXANDALL Michael (2000), *Les Formes de l'intention*, Nîmes, Jacqueline Chambon.
- BOURDIEU Pierre (1984), *Le Sens pratique*, Paris, Éditions de Minuit.
- BOURDIEU Pierre (1994), *Raisons pratiques, sur la théorie de l'action*, Paris, Seuil.
- BROUSSEAU Guy (1998), *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- CHAUVIRÉ Christiane et SACKUR Jérôme (2003), *Le Vocabulaire de Wittgenstein*, Paris, Éditions Ellipses.
- CHEVALLARD Yves (1985), *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- CHEVALLARD Yves (1994), « Les processus de transposition didactique et leur théorisation », dans Gilbert Arzac, Yves Chevallard, Jean-Louis Martinand et Andrée Tiberghien (éds.), *La transposition didactique à l'épreuve*, Grenoble, La Pensée sauvage, p.135-180.
- COMBARNOUS Maurice (1984), *Les techniques et la technicité*, Paris, Éditions sociales, Messidor.
- DEWEY John (1938/2006), *Logique. La théorie de l'enquête*, Paris, PUF.
- ENGESTRÖM Yrjö (2013), « Building a Theoretical Concept Through Embodied Action », dans Conférences John Dewey 2013 CREAD, ESPE de Bretagne, Rennes (19-22 novembre) http://pukao.espe-bretagne.fr/public/dewey/lecture_1.html
- ENGESTRÖM Yrjö, NUMMIJOKI Jaana et SANNINO Annalisa (2012), « Embodied germ cell at work: Building an expansive concept of physical mobility in home care », *Mind, Culture, and Activity*, n°19(3), p.287-309.
- GRUSON Brigitte, FOREST Dominique et LOQUET Monique (2012), *Jeux de savoir. Études de l'action conjointe en didactique*, Rennes, PUR.
- GOODMAN Nelson et ELGIN Catherine (2001), *Esthétique et connaissance*, Paris, L'Éclat.
- HAUDRICOURT André-Georges (1987), *La technologie science humaine*, Paris, Maison des Sciences de l'Homme.
- HINTIKKA Jaakko (1993), *Fondements d'une théorie du langage*, Paris, PUF.
- HUIZINGA Johan (1988), *Homo ludens : essai sur la fonction sociale du jeu*, Paris, Gallimard.
- LABAN (von) Rudolf (1947-2003), *La danse moderne éducative*, Paris, Éditions Complexe.

LAUGIER Sandra et CHAUVIRÉ Christiane (2006), *Lire les recherches philosophiques de Wittgenstein*, Paris, Vrin.

LEONTIEV Alexis (1975), « L'homme et la culture », dans Yvon Adam et coll., *Sport et développement humain*, Paris, Éditions sociales, p. 49-78.

LEONTIEV Alexis (1976), *Le développement du psychisme*, Paris, Éditions sociales.

LOQUET Monique et al. (2007), « L'action conjointe dans le système didactique en activités physiques, sportives et artistiques : les formes non verbales de communications didactiques », dans Gérard Sensevy et Alain Mercier (éds.), *Agir Ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, PUR, p.123-151.

LOQUET Monique (2009), *Jeu épistémique et jeu d'apprentissage dans les activités physique, sportive et artistique*, Note de synthèse pour l'HDR, Université Rennes 2.

LOQUET Monique et al. (2012), « Entrée des jeunes enfants dans la culture sportive, la place des jeux épistémiques dans les lieux d'éducation », dans Brigitte Gruson, Dominique Forest et Monique Loquet (éds.), *Jeux de savoirs, études de l'action conjointe en didactique*, Rennes, PUR, p.91-118.

LOQUET Monique (2014), « L'artistique et le sportif, les points d'articulation en gymnastique rythmique » dans Geneviève Cogérino et Marie-Carmen Garcia (éds.), *L'EPS face au sensible et à l'artistique*, Gémenos, AFRAPS, p.163-179.

MAUSS Marcel (1934), « Les techniques du corps », Article originellement publié dans *Journal de Psychologie*, XXXII, 3-4, En ligne <http://classiques.uqac.ca>

MEN (2013), *Le parcours d'éducation artistique et culturelle*, En ligne www.education.gouv.fr

MERCIER Alain (2002), « La transposition des objets d'enseignement et la définition de l'espace didactique, en mathématiques », *Revue française de pédagogie*, n°141, p.135-171.

PIAGET Jean (1978), *La formation du symbole chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé.

PIAGET Jean et INHELDER Barbel (1974), *La psychologie de l'enfant*, Paris, PUF, Que-sais-je ? n°369.

PUJADE-RENAUD Claude (2003), « Entretien avec Claude Pujade-Renaud », *Contre Pied*, n°13, p. 74-76.

SENSEVY Gérard et MERCIER Alain (2007), *Agir ensemble*, Rennes, PUR.

SENSEVY Gérard (2011), *Le Sens du Savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*, Bruxelles, De Boeck.

SENSEVY Gérard (2012), « Le jeu comme modèle de l'activité humaine et comme modèle en théorie de l'action conjointe en didactique. Quelques remarques », *Nouvelles Perspectives en Sciences Sociales*, n°7(2), p.105-131.

SERRE Jean-Claude (1984), « La danse parmi les autres formes de motricité », *La recherche en danse*, n°3, p.135-156.

SIMONDON Gilbert (1935), *Du mode d'existence des objets techniques*, Paris, Aubier-Montaigne.

VERRET Michel (1975), *Le Temps des études*, Paris, Diffusion H. Champion.

WALLON Henri (1974), *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris, Armand Colin (1^{re} édition 1941).

WITTGENSTEIN Ludwig (2004), *Recherches philosophiques*, Paris, Gallimard.