



**HAL**  
open science

## ”Synthèse du colloque Objets pour apprendre, Objets à apprendre”

Alain Panero

### ► To cite this version:

Alain Panero. ”Synthèse du colloque Objets pour apprendre, Objets à apprendre”. Colloque international “ Objets pour apprendre, objets à apprendre: Quelles pratiques enseignantes pour quels enjeux? ”, UPJV-CAREF, Jun 2019, Amiens, France. hal-04032249v2

**HAL Id: hal-04032249**

**<https://hal.science/hal-04032249v2>**

Submitted on 24 Feb 2024

**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.

## Discours de synthèse (A. Panero, UPJV-CAREF)

Il est clair que ce colloque de deux jours qui a réuni un grand nombre d'enseignants, de formateurs et de chercheurs a tenu ses promesses. En adoptant le *parti-pris des objets*, en opérant un décentrement ou un recentrement *à partir d'un système de référence commun*, celui des objets « à apprendre » et « pour apprendre », les intervenants nous ont donné beaucoup de grain à moudre.

Comment ne pas saluer la cohérence de l'ensemble et la qualité de l'organisation ? Merci à Joël Bisault et aux collègues qui l'ont aidé, et notamment à Roselyne Le Bourgeois, de nous avoir offert l'occasion de vivre ces moments exceptionnels de rencontre qui, je n'en doute pas, apparaîtront rétrospectivement comme l'acte fondateur de l'école d'Amiens !

Si mon but n'est évidemment pas de faire ici, en dix minutes, une compilation de ce qui a été dit, je peux au moins, à titre de *simple observateur*, faire quelques remarques, pour tenter d'honorer un tant soit peu la place que Joël me fait à ses côtés en ce moment de synthèse mais surtout de débat.

Ce que je dois d'abord dire, c'est que les deux grandes conférences du matin ont, à chaque fois, ouvert la voie à des ateliers grouillant de vie intellectuelle.

D'emblée, Joël Lebeaume, s'interrogeant sur la multiplicité des qualificatifs attribués aux objets, a posé la question de fond : *l'objet se dit-il en un sens ou en plusieurs sens ?* Et s'il se dit en de multiples sens, comment penser une unité ou une convergence des multiples qualificatifs qui le définissent ? Il suggérait ainsi qu'une didactique des objets ne pouvait faire l'économie d'une réflexion épistémologique sur les théories de la connaissance qui sous-tendent, qu'on le veuille ou non, toute « ontologie des objets », pour reprendre une formule qu'Anne-Laure Le Guern m'a soufflé hier, lors d'une discussion informelle. Cette unité ou cette convergence des qualificatifs attribués aux objets, faut-il la chercher du côté du Sujet et de ses structures cognitives ? Faut-il la chercher plutôt du côté de ce qui dépasse le Sujet, à savoir la Société, la Culture, les cultures, les formes symboliques, les systèmes de représentation du Monde, l'Histoire des civilisations et des techniques ? Ou alors, faut-il la chercher du côté d'un sol absolument originaire qui précède à la fois le Sujet et le Social et qui aurait pour nom Matérialité, Phénoménalité, Champ transcendantal, ou encore Imaginaire ou pourquoi pas Inconscient ?

C'est ce sol originaire, *entre perception et onirisme*, qu'a exploré José Luis de Los Reyes dans la conférence suggestive de ce matin, exploration autant historique et anthropologique que phénoménologique. Le grand mérite de son approche a été de nous rappeler que les enseignants ne sont *jamais en manque d'un sens qui toujours et déjà fuse de partout*, avant même que l'objet ne soit introduit dans la classe ou ne devienne, hors les murs, dans le cas de visites culturelles, un objet d'attention. Ce n'est donc jamais l'objet qui donne directement du sens à une situation, mais c'est toujours *sur fond d'un sens préexistant et incernable* qu'il peut secondairement nous parler, nous interpeller, devenir un narrateur d'histoires et d'émotions pouvant justement, en captant le sens ambiant, redonner du sens aux apprentissages.

Dans le temps qui m'est imparti, je voudrais aussi faire quelques remarques à propos des enjeux des ateliers, même si, vous me le pardonnerez, je ne peux entrer dans le détail et rendre justice à vos contributions toutes singulières.

\*

\*\*

On a vu se dessiner, me semble-t-il, 2 *grandes tendances méthodologiques*, toutes deux à visée émancipatrice.

La première tendance, *plus existentielle*, visait à tirer profit du contact direct et suggestif avec les objets pour mettre en œuvre des apprentissages progressifs, conçus comme des *explicitations, et pas seulement des explications*. Saisir le *sens diffus* de la présence d'un objet, ce n'est pas la même chose, même si l'un n'exclut pas l'autre, qu'en avoir une *représentation intellectuelle*. Cette pédagogie du « choc » des objets ou de l'objet-choc, où prime l'épreuve du Sens dans tous ses états, n'est d'ailleurs pas réservée à la Maternelle, et elle n'est l'apanage d'aucune discipline privilégiée. La présentation, hier, des « miroirs » en mathématiques, à portée ludique ou pas - je ne rouvre surtout pas le débat - en a fait la preuve !

Jusqu'où peut aller cette première tendance « existentielle » ? *Est-elle effective ou seulement mimée dans ce lieu protégé qu'est une classe* ? Les élèves sont-ils réellement interpellés par les objets ou s'y intéressent-ils surtout pour faire plaisir à leur professeur et déjà jouer un certain jeu social, soit par simple imitation, soit par identification ou choix ?

Ce que l'on peut déjà dire, sans grand risque de se tromper, c'est que le contact avec les objets demeure toujours très « encadré ». L'objet « didactisé » est un objet rassurant. Même si certaines approches littéraires ou artistiques laissent pressentir qu'il n'est jamais exclu, du moins au collège et au lycée, de dévoiler quelque chose de la pure facticité et de la contingence radicale de toute chose, y compris des objets techniques les plus fonctionnels, il ne s'agit, dans tous les cas, que d'une initiation prudente et méthodique à cette épreuve de l'inquiétante étrangeté du Monde. Dans cette perspective, Sylvain Fabre nous donnait à voir, si je me souviens bien, les métamorphoses, en arts plastiques, d'une curieuse chaise dont l'identité flottante faisait écho à l'identité en construction d'un élève récalcitrant. Et Frédéric Charles faisait remarquer que devant la mort de l'objet « sauterelle » et la surprise d'un élève demandant « Elle est morte la sauterelle ? », la professeure des écoles préférait esquiver la question.

\*

\*\*

La deuxième tendance méthodologique, *plus intellectualiste*, consistait à prendre en compte les capacités supposées ou connues des sujets, qu'elles soient affectives ou cognitives, et à les tester, les développer ou les renforcer au moyen d'objets ou d'ensembles d'objets, qu'il s'agisse de dispositifs physiques ou langagiers, déjà tout faits ou fabriqués. Rien de prescriptif du reste dans ces démarches puisqu'il s'agissait de montrer dialectiquement que l'exploration ou la construction d'objets permettaient d'objectiver toujours plus, et indéfiniment, les pouvoirs du Sujet.

Du tact, du goût, de l'odorat, de l'ouïe ou de la vue jusqu'à l'abstraction mathématique et l'écriture, en passant par la représentation préscientifique ou symbolique du temps et de l'espace, c'est le jeu incessant entre le concret et l'abstrait, entre le possible et le perçu, entre les *propriétés* actuelles et les *qualités* virtuelles, qui est la source vive d'apprentissages valant alors comme de véritables découvertes, inventions, actions, fabrications et même créations originales.

L'essentiel, en ce point, a été, me semble-il, dans la plupart des exposés, de ne jamais *réduire a priori* la complexité du réel, de ne jamais confondre les modèles scientifiques avec la réalité qu'ils traduisaient, de toujours rester sensible à l'inattendu, et, en l'occurrence, aux comportements souvent imprévisibles des élèves.

En matière d'*attention*, de *mémorisation* ou de *prise de conscience*, on peut toujours après coup, de façon rétrospective, définir des stades, repérer des constantes, ou même, dans les neurosciences, regarder les zones du cerveau « s'illuminer » de façon prévisible, mais le fait est que la pensée et l'intelligence déjouent toujours, en leur émergence même, en leur temporalité complexe, tout système de causes et d'effets nettement assignables, et ne sont jamais, précisément parlant, de simples *fonctions* exécutives.

\*

\*\*

Enfin, pour finir, et avant de redonner la parole à Joël, je voudrais m'interroger sur *l'équivalence souvent faite entre la notion d'objet et celle de signe*, équivalence légitime mais qui mérite tout de même d'être explicitée *pour ne pas rester impensée*.

Car pour le sens commun, et donc pour les élèves, un objet est avant tout un *objet tangible*, et pour eux, sauf à beaucoup forcer les choses, un discours sur un objet est avant tout un discours qui se rapporte à un référent clairement localisable et extérieur au langage, et non un discours-objet. Ce principe d'une différence absolue entre le signe et son référent est d'ailleurs à la base des pédagogies réalistes traditionnelles. Rousseau, par exemple, se méfiait des enfants causeurs. Et Durkheim dans *L'évolution pédagogique en France*, dénonçait le formalisme et le verbalisme récurrents des pédagogues.

De ce point de vue, que veut-on dire aujourd'hui, lorsque l'on sous-entend, *au nom d'une approche didacticienne*, qu'un objet peut être un signe ou un signe un objet ?

Dans un ouvrage de 1968 intitulé *Le système des objets*, Jean Baudrillard, très influencé par la linguistique et la sémiologie, comme d'ailleurs tous les penseurs déconstructionnistes de cette époque, montrait que le système de *consommation* et de *production* des objets était en train de devenir un système de consommation et de production de signes, voire de simples signifiants renvoyant sans fin à d'autres signifiants, indépendamment de tout référent.

Dans un contexte contemporain, où les objets les plus tangibles deviennent des discours sans autre référent que d'autres discours, et ce à l'infini, *il convient donc de bien mesurer, sur le plan épistémologique, les effets d'une équivalence des termes « objet » et « signe »*.

En termes d'enjeux de formation, je ne suis pas sûr que les élèves, les enseignants, les étudiants, les formateurs et les chercheurs parlent forcément de la même chose, et se situent sur le même plan, *lorsqu'ils parlent d'objets*.

Pour les uns, élèves et même enseignants, les objets « à apprendre » ou « pour apprendre » ont avant tout une consistance matérielle ; pour les autres, étudiants, formateurs d'enseignants, formateurs de formateurs et chercheurs, ces dispositifs deviennent vite, à une autre échelle et dans un autre plan de représentation, des *discours-objets*.

D'où un certain trouble : comment articuler ces deux plans ?

Vous avez certes tous montré que cette articulation était effective, mais en jouant souvent - je dois le dire, au moins pour me faire l'avocat du diable et ouvrir un débat possible -, de façon plus ou moins subreptice, *sur la généralité du concept d'objet et sur la plurivocité ou l'équivocité du mot « objet »*. Si *tout est objet*, alors, oui, tout communique, tout devient fluide, tout devient miscible *a priori*, et il n'y a plus de hiatus entre l'introduction des objets *dans les classes* et l'introduction des discours-objets *à l'université*.

Mais le risque, à égaliser trop les notions d'objet et de signe n'est-il pas de perturber, fût-ce au nom de considérations expertes, notre sens du réel, ce solide bon sens partagé par tous ? De plus, en un temps de zapping généralisé, le risque n'est-il pas celui d'une déréalisation des référents eux-mêmes et d'une course à l'infini de production et de consommation de signes, non seulement dans les classes, mais aussi, par effet boomerang, dans les établissements de formation des enseignants, et peut-être même dans les musées ?

Ce qui est sûr, comme le laissait d'ailleurs entendre la conférence d'ouverture de ce colloque, c'est qu'on ne peut faire l'économie, dans l'intérêt des élèves comme des étudiants, d'une clarification des différentes théories de la connaissance qui fondent l'égalisation ontologique des notions de signe et d'objet.

Merci de votre attention. Je cède la place à Joël pour LA synthèse du colloque *et* de la synthèse du colloque !