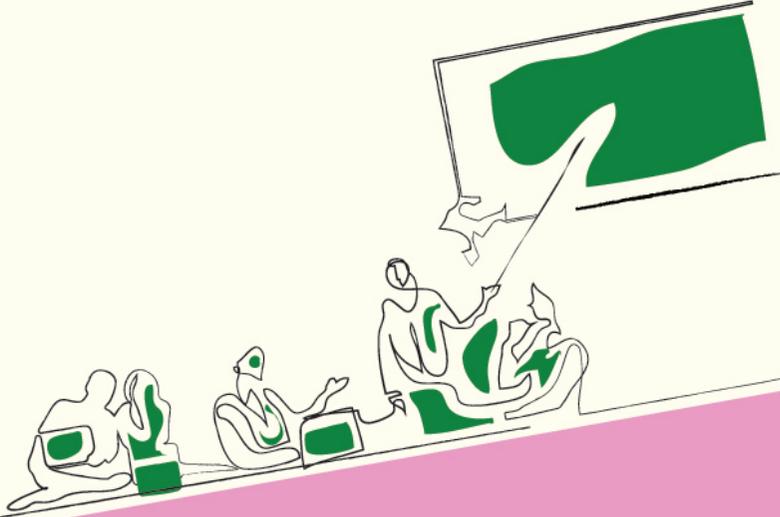


Université de Sfax
Faculté des Lettres et Sciences Humaines de Sfax
Laboratoire Langage et Traitement Automatique (LLTA)



L'expérience, moteur d'innovation pédagogique

Tome 2

Sous la direction de Ramzi TURKI et Adeline SEGUI-ENTRAYGUES

2023

Université de Sfax
Faculté des Lettres et Sciences Humaines de Sfax
Laboratoire Langage et Traitement Automatique (LLTA)

L'expérience, moteur d'innovation pédagogique

Tome 2

Sous la direction de :

Ramzi TURKI et Adeline SEGUI-ENTRAYGUES

2023

Titre : L'expérience, moteur d'innovation pédagogique

Textes réunis et dirigés par : Ramzi TURKI et Adeline SEGUI-ENTRAYGUES

Conception de la couverture : Nabila Jlaiel

Edition : 1ère édition 2023

Impression et édition : Imprimerie CONTACT- Sfax

ISBN : 978-9973-953-38-4

Tous droits réservés aux :

- Imprimerie CONTACT

Route El Aïn km 6 – Sfax – TUNISIE

+216 23 975 940 – 98 225 333

E-mail : imp.contact2017@gmail.com

- Laboratoire de Recherche Langage et traitement automatique (LLTA)

Faculté des lettres et sciences humaines de Sfax- Université de Sfax

Route de l'aéroport km 4,5 – 3029 – BP 1168 – Sfax – 3000.

Tél : +216 74 682 382– Fax : +216 74 670 540

Comité scientifique

Mohamed BOUATTOUR, Professeur, Université de Sfax.

Sylvie COËLLIER, Professeure émérite, Université Aix-Marseille.

Dorra ISMAIL DELLAGI, Professeure, Université de Carthage.

Cendrine MERCIER, MCF, Nantes Université.

Ammar AZZOUZI, MC-HDR, Université de Sousse.

Renée BOURASSA, Professeure, Université Laval

Ezzedine BOUHLEL, MC-HDR, Université de Sousse.

Luc MASSOU, Professeur, Université de Lorraine.

Sami BEN AMEUR, Professeur, Université de Tunis.

Ikbel CHARFI, MC-HDR, Université de Sfax

Chokri RHIBI, MC-HDR, Université de Gabes.

Pierre MORELLI, MC, Université de Lorraine.

Ali H. RADDAOUI, MC, University of Wyoming, USA.

Chiraz MOSBAH, MC-HDR, Université de Sousse.

Alain KIYNDOU, Professeur, Université de Bordeaux Montaigne.

Mounir TRIKI, Professeur, Université de Sfax.

Marie-France BISHOP, MC-HDR, Université de Cergy Pontoise

Hammadi DHOUIB, Professeur, Université de Sfax.

Ramzi TURKI, MC-HDR, Université de Monastir.

Comité de lecture

Dr. Asma ABASSI, Université de Tunis.

Dr. Jihen HENTATI, Université de Tunis.

Comité d'organisation

Ramzi TURKI, Adeline SÉGUI-ENTRAYGUES, Jihen HENTATI, Amira HADJI, Pierre MORELLI, Fatma CHAFAI, Ali H.RADDAOUI, Jahida NOURI, Motaz FATNASSI, Najwa GHARBI, Imen CHARFI, Asma HAMMAMI, Amira JAGHMOUN, Nabila JLAIL, Imen BEN TARA, Hiba LAYOUNI, Imen MEHREZ.

Sommaire

L'INNOVATION PEDAGOGIQUE OU COMMENT LA CRISE SANITAIRE REDEFINIT LES CONTOURS ET LES ENJEUX DE L'ENSEIGNEMENT	7
--	----------

ADELINE SEGUI ENTRAYGUES ET RAMZI TURKI

TRAJECTOIRES D'INNOVATION ET CHANGEMENTS PARADIGMATIQUES	13
---	-----------

DIDIER PAQUELIN, PROFESSEUR TITULAIRE

L'IMPACT DE LA SITUATION D'APPRENTISSAGE PAR LE PROJET SUR LA MOTIVATION DES ETUDIANTS-ARCHITECTES	31
---	-----------

HELA GRIRA

TRANSPOSER / INNOVER : L'EXERCICE DE LA PEDAGOGIE REVISITE PAR LE NUMERIQUE	53
--	-----------

PIERRE MORELLI

ENSEIGNER L'URBAN DESIGN PAR « LX » DESIGN,	67
--	-----------

D'UNE EXPERIENCE D'APPRENTISSAGE A UNE EXPERIENCE SOCIALE	67
--	-----------

FATMA CHAFFAI-BRIGUI*, HELA HSAN**

UNE ECOLE SANS ELEVE ?	83
-------------------------------------	-----------

GERARD PELE

LA COGNITION PAR EXPERIMENTATION : LA PEDAGOGIE PAR PROJET COMME OUTIL TRANSDISCIPLINAIRE APPLIQUE DE L'ART AUX SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES.	97
--	-----------

IMEN GUEZGUEZ

PEDAGOGIE TRANSVERSALE D'UN ENSEIGNEMENT ADAPTE	115
--	------------

RANIA SAKET BAHLOUL

PENSER LES PRATIQUES ENSEIGNANTES EN DESIGN : DE LA CONNAISSANCE STRUCTUREE A L'EXPERIENCE COLLABORATIVE.	129
---	------------

BEYA HBAIEB

**CO-CONSTRUCTION D'UN TIERS-LIEU CULTUREL ET EDUCATIF AU SEIN D'UN
ETABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT DU SECOND DEGRE : « LE 5 C » OU CENTRE DE
CULTURE, DE CONNAISSANCE(S), DE COMPETENCE(S) ET DE COMMUNICATION POUR
INTERROGER L'INNOVATION PEDAGOGIQUE ET L'EXPERIENCE D'APPRENTISSAGE.141**

BARBARA SZAFRAJZEN

COMMENT UN APPRENANT ARABOPHONE PENSE EN FRANÇAIS ?.....159

WALID HAMDY

**L'APPORT DECISIF DE LA CLINIQUE EXISTENTIELLE DANS L'INNOVATION PEDAGOGIQUE
COLLECTIVE.175**

MARTINI FRANCK

**LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION ET LEUR IMPACT
SUR L'ENSEIGNEMENT DU DESIGN EN TUNISIE211**

MIRIAM KHELIFA, ELHEM CHRAGA

**LE WEB 2.0 ET LES PROJETS COLLABORATIFS EN CLASSE: QUEL IMPACT SUR
L'APPRENTISSAGE DE L'ANGLAIS CHEZ LES APPRENANTS EN LYCEE PROFESSIONNEL ...227**

HOUDA HABBANE

**PRENDRE DU REcul SUR L'EXPERIENCE : LA COMPLEMENTARITE D'UN PRAGMATISME
AMERICAIN ET D'UNE ONTOLOGIE EUROPEENNE.....243**

INES MESSAOUD , RICHARD CASADO-HALOIN.

تدريس الاشهار الخطي بين العلوم المبتكرة والفنون التشكيلية المتأصلة.....257

نبيلة اجليل

L'innovation pédagogique ou comment la crise sanitaire redéfinit les contours et les enjeux de l'enseignement

Alors que le monde de l'Éducation analyse les changements pédagogiques induits par les contraintes sanitaires et les modifications éducatives intrinsèques tant sur le fond, avec une adaptation des contenus, que dans la forme avec une mise à disposition des ressources, la pédagogie a fini par se donner un champ d'investigation plus ouvert aux changements culturels, sociaux et environnementaux. Sous l'impulsion d'idées et de pensées individuelles ou collectives innovantes, elle ouvre son cadre d'application à de nouvelles méthodes pédagogiques.

Après avoir abordé, dans le premier ouvrage, l'expérience collaborative comme fondement de l'innovation pédagogique ainsi que l'évolution de l'expérience de l'enseignement à l'ère des TRIC (Technologies de la relation, de l'information et de la communication) et la pédagogie par l'expérience en arts, architecture et design, ce deuxième *opus* porte sur l'innovation pédagogique. Protéiforme, la pédagogie gagne, d'un point de vue culturel, à « être comprise comme un aspect de la culture » (Alexander Robin, 2003) alors que la culture est en mutation puisqu'on parle de « l'évolution des cultures ».

Le constat d'une pédagogie en transformation à la suite de la crise sanitaire et du confinement s'accroît dans les différentes recherches universitaires. De nombreux projets de recherche ont vu le jour dès 2020 et se poursuivent encore aujourd'hui. Citons deux projets portant sur les modifications profondes nées du déploiement de formations à distance dans les Universités : AFLE-4S (Analyse de la Formation en Ligne des Enseignants et Stagiaires en Situation Sanitaire Singulière), projet auquel nous avons participé et RENOIR-IUT (Ressources numériques : offre, intermédiations, réseaux en Institut universitaire technologique).

Comment les différentes formes d'apprentissage en ligne influencent-elles l'enseignement ? Quelles lignes de tensions observe-t-on pour la transmission des connaissances ? Quelles transformations éducatives profondes l'innovation pédagogique apporte-t-elle ? Permettent-elles de dépasser les difficultés ? Autant de questions pour lesquelles il est impossible d'apporter une seule réponse ferme et définitive, mais qui constituent autant de pistes de réflexion esquissées à travers un ensemble des travaux de recherche actuels. Ces recherches interrogent les contextes éducatifs contemporains à savoir l'innovation pédagogique et l'apprentissage à distance. L'innovation s'entend comme l'introduction d'une nouveauté dans les pratiques habituelles ; cependant, il semble difficile d'en établir une typologie voire des théories

scientifiques tant l'innovation s'avère complexe comme le rappelle Françoise Cros (1997) et devient l'essence même d'une société en évolution et en apprentissage : elle est « l'impératif de survie de tout système social apprenant » (1997). Rappelons en outre que selon André Tricot (2017), l'innovation pédagogique soutient trois objectifs de l'Éducation : améliorer la relation des apprenants à l'enseignement formel, mener à bien les missions « émancipatrice et démocratique » de l'école rendre l'enseignement « plus efficace et plus efficient ». L'innovation pédagogique doit, pour peu que l'on considère l'enseignement de manière globale et systémique, favoriser la transmission des connaissances dans un contexte réflexif et critique.

Il est donc important de placer les recherches menées sur l'enseignement à distance ou encore sur l'innovation pédagogique par les TRICS dans ce deuxième volume tant le numérique a impacté plusieurs secteurs et domine, de plus en plus, le monde. Le numérique englobe, au niveau sémantique de la « continuité pédagogique », « les technologies numériques, les environnements numériques, le e-learning et même parfois les réseaux sociaux » (Betton & Pondaven, 2019). Face à ce flou sémantique, nous souhaitons revenir, à travers ce livre sur deux expressions spécifiques : les TRICS et les dispositifs techniques.

Nous retiendrons d'abord l'expression des TRICS qui reflète l'équation complexe « technologies+ relation + information + communication » (Gabelas-Barroso & Marta-Lazo, 2020). Cette dimension s'appuie sur les pratiques d'information juvéniles qui se centrent sur la communication et le lien entre pairs (Aillerie, 2011). Ensuite, nous nous intéresserons à la notion de dispositif technique qui a joué un rôle central dans l'enseignement à distance à savoir les espaces numériques de travail, les classes virtuelles, les interfaces numériques. À ce propos, citons Daniel Peraya (1998) qui parle de dispositif « techno -sémio-pragmatique » ayant ainsi une approche cognitive associée à des facteurs techniques (conception, fonctions) et sémiotiques (interprétation des contextes par les acteurs) pertinents.

Toutes ces notions s'accordent sur la dimension sociale de l'apprentissage à distance qui modifie les rapports entre savoir, formateurs et étudiants (Peraya 2020). On observe dans les différentes contributions, les effets pluriels et stimulants des mises à distance dans la formation universitaire (Pascal, 2014) ou encore « L'exercice de la pédagogie revisité par le numérique » à travers les schémas proposés par Pierre Morelli (2021, 2022) qui nous mènent à de nouvelles dimensions expérientielles « de l'innovation pédagogique [engagées] par le numérique ». On peut rappeler, également, que le numérique

n'est cependant pas la panacée d'une formation en ligne, mais se situe à son service afin d'en préserver une approche critique.

Partant de l'idée selon laquelle le numérique peut induire des formes plurielles d'innovation qui nous semblent complémentaires, posons que, dans le cadre de notre travail, innovation technologique et innovation pédagogique sont deux concepts indissociables qui se superposent. N'oublions pas l'innovation sociale qui, en prenant en compte les formes de sociabilité induites par les interactions en contexte de formation et dans une situation de crise (Richez-Battesti et al., 2012), se développe à partir d'une appropriation sémiotique et cognitive, des dispositifs techniques (Bourdet & Leroux, 2009).

À travers les contributions s'esquisse un ensemble de « situations pédagogiques » dites de coopération s'organisant autour des relations sociales et mettant en œuvre des situations de collaboration, de coopération, de travaux de groupe favorables à l'apprentissage. Dans ce contexte, l'innovation pédagogique s'ancre dans une évolution profonde du monde éducatif et pourrait redonner tout son sens premier à l'École. La dimension citoyenne des TRICS converge avec les enjeux de l'innovation pédagogique. (Marta-Lazo, 2018), ce que constitue un « fait social total » (Plantard, 2021) dans un environnement à la fois numérique et culturel, inscrivant ainsi cette crise sanitaire et éducative dans un contexte global avec pour conséquence une prise de conscience de l'importance des compétences psychosociales pour l'épanouissement de l'étudiante en tant qu'individu.

Adeline Ségui Entraygues et Ramzi Turki

Bibliographie

- Alexander R. Pédagogie, culture et comparaison : visions et versions de l'école élémentaire. In: Revue française de pédagogie, volume 142, 2003. Aspects de l'école élémentaire. /Autour de l'enseignement professionnel. pp. 5-19; doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.2003.2927>
- Bernal-Meneses, L., Gabelas-Barroso, J. A., & Marta-Lazo, C. (2018). Las tecnologías de la relación, la información y la comunicación (TRICS) como entorno de integración social. Interface Comunicacao, saude, educao.
- Betton, E., & Pondaven, J. (2019). Éditorial. Les technologies numériques, une innovation pédagogique ? Éducation Permanente, 219 (2), 5 — 17. <https://doi.org/10.3917/edpe.219.0005>

- Bourdet, J.-F., & Leroux, P. (2009). Dispositifs de formation en ligne. De leur analyse à leur appropriation. *Distances et savoirs*, 7 (1), 11 — 29.
- Connac, S. (2022). Apprendre avec les pédagogies coopératives : Démarches et outils pour l'école. *ESF Sciences humaines*.
- Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue française de pédagogie*, 118 (1), 127 — 156.
- Cros, F. (2017). *Innovation et société, le cas de l'école*. (ISTE EEditions).
- Gabelas, J. A., Marta Lazo, C., & Aranda, D. (2012). Por qué las TRIC y no las TIC. *COMeIN*, 9. <https://doi.org/10.7238/c.n9.1221>
- Gabelas-Barroso, J. A., & Marta-Lazo, C. (2020). La era TRIC : factor relacional u educucomunicacion. *Ediciones Egregius*.
- Lope Salvador, V. (2021). Gabelas Barroso, José Antonio y Marta Lazo, Carmen: La era TRIC : factor R-elacional y educucomunicación. *Historia y comunicación social*, 26(2), 659-. <https://doi.org/10.5209/hics.79163>
- Marta-Lazo, C. (2018). Las TRIC (Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación) al servicio de la educucomunicación para la salud. (2018, décembre 10). Blog LAAAB. <http://www.laaab.es/2018/12/las-tric-tecnologias-de-la-relacion-la-informacion-y-la-comunicacion-al-servicio-de-la-educucomunicacion-para-la-salud/>
- Messaoui, A., Redondo, C., Molina, G., & Pironom, J. (2021). Impact du confinement sur les pratiques pédagogiques dans l'enseignement universitaire technologique en France : Une étude exploratoire. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 18 (3), 1 — 16. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n3-01>
- Morelli P. (2021). Travailler/apprendre ensemble. Attentes individuelles et vertus de l'action collective. In Ramzi Turki (dir.). *L'expérience, moteur d'innovation pédagogique*, Université de Sfax — Faculté des Lettres et Sciences Humaines de Sfax — Laboratoire Langage et Traitement Automatique (LLTA).
- Morelli P. (2022). « Transposer/innover : l'exercice de la pédagogie revisité par le numérique », Colloque La pédagogie à l'ère du numérique : les entraves et les enjeux, juillet 2022, Djerba, Tunisie. <https://hal.univ-lorraine.fr/hal-03741778v1>

- Pascal, C. (2014). L'innovation et les réseaux sociaux : De nouvelles sociabilités pour une autre socialité ? *Sciences de la société*, 91, Art. 91. <https://doi.org/10.4000/sds.1437>
- Peraya, D. (2020). L'ingénierie pédagogique en 2020 : Au-delà de la crise sanitaire, faire une place à l'apprenant. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 32, Art. 32. <https://journals.openedition.org/dms/5908>
- Plantard, P. (2021). Le grand confinement de 2020. Analyses anthropologiques d'un fait social total numérique en éducation. *Administration & Éducation*, 169 (1), 125 — 130. <https://doi.org/10.3917/admed.169.0125>
- Richez-Battesti, N., Petrella, F., & Vallade, D. (2012). L'innovation sociale, une notion aux usages pluriels : Quels enjeux et défis pour l'analyse ? *Innovations*, 38 (2), 15 — 36. <https://doi.org/10.3917/inno.038.0015>
- Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique*. Paris : Éditions Retz.

Trajectoires d'innovation et changements paradigmatiques

Innovation trajectories and paradigms shifts

Didier Paquelin, Professeur titulaire

Faculté des sciences de l'éducation | Université Laval

Abstract

For societal, economic, demographic and political reasons, French higher education institutions are strongly urged to define a trajectory for the evolution of teaching and learning practices. A retrospective reading of the actions implemented in French institutions shows an evolution in these practices, particularly in connection with the European harmonization of studies, the competence-based approach, the personalization of courses and the presence of digital technology. Transformation trajectories imply an evolution from routines and habitus, a reflexive distancing from previous practices and experiences to reach a state of acceptance of a new form. Such an evolution requires paradigmatic changes that participate in systemic modifications that require a dynamic of co-construction of new commonalities, a revision of the frameworks of action inscribed in a sufficiently long temporality untied from the time of calls for projects to leave the injunctive perception of the transformation of pedagogical practices.

Keys words : innovation, learning, paradigms, pedagogy, practices, teaching, transformation

Résumé

Les établissements d'enseignement supérieur français sont fortement invités à la fois pour des raisons sociétales, économiques, démographiques et politiques à définir une trajectoire d'évolution des pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Une lecture rétrospective des actions mises en œuvre dans les établissements français montre une évolution dans ces pratiques, tout particulièrement en lien avec l'harmonisation européenne des études, l'approche par compétence, la personnalisation des parcours et la présence du numérique. Les trajectoires de transformation supposent une déprise des routines et des habitus, une distanciation réflexive des pratiques et des expériences antérieures pour atteindre un état d'acceptation d'une forme nouvelle. Une telle évolution requiert des changements paradigmatiques qui participent de modifications systémiques qui requiert une dynamique de co-construction de nouveaux communs, une révision des cadres d'action inscrite dans une temporalité suffisamment longue déliée du

temps des appels à projet pour quitter la perception injonctive de la transformation des pratiques pédagogiques.

Mots clés : apprentissage, enseignement, innovation, paradigmes, pédagogie, pratiques, transformation

Introduction

« Il n'est plus possible de concevoir l'enseignement supérieur comme par le passé », affirment certains auteurs comme Lison et al. (2014, paragr. 26) qui appuient leur position sur l'évolution des publics, des pratiques d'apprentissage, des attentes sociétales et de la présence du numérique. Ces auteurs questionnent les conditions et modalités de l'expérience d'enseignement et d'apprentissage dans leurs capacités à répondre à ces différentes évolutions. Cependant, la question de l'innovation dans l'enseignement supérieur n'est pas une nouveauté en soi. Si la base lexicale évolue, mobilisant les notions de transformation, de changement, force est de constater que les institutions d'enseignement supérieur ne sont pas figées dans un modèle canonique d'enseignement. L'innovation dans l'enseignement fait l'objet de nombreux travaux notamment dans les pays de culture anglo-saxonne. Plus rares sont les recherches francophones qui se situent davantage dans la compréhension des dynamiques de rattrapage que d'innovation. Il ne s'agit pas de marquer l'enseignement supérieur français du sceau de l'immobilisme. La caractérisation des innovations est sans doute liée à l'échelle de l'observation de ces transformations qui, très souvent, réalisées à un niveau micro de l'organisation, révèle certes des évolutions de pratiques, mais se traduit peu par une transformation globale malgré les importants financements qui y sont consacrés.

Les institutions d'enseignement supérieur français, longtemps ancrées dans un modèle humboldtien, ne peuvent agir tel un système clos. À ce titre, elles sont appelées à devenir un système ouvert et régulé par un ensemble d'interactions internes et externes tout en maintenant la singularité de cet enseignement : lieu de production de savoirs, de développement d'un esprit critique et de préparation à l'insertion professionnelle. Une lecture rétrospective des actions mises en œuvre dans les établissements montre une évolution dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, tout particulièrement en lien avec l'harmonisation européenne des études. Nous faisons l'hypothèse que cette innovation, caractérisée par une forme d'ingérence de l'État dans les institutions qui par ailleurs ont acquis leur autonomie, serait en prise avec des tensions paradigmatiques peu propices à une transformation durable en l'absence d'un alignement ou de l'accordage de nouveaux paradigmes.

Ce chapitre, après avoir partagé quelques repères sur l'évolution du contexte de l'enseignement supérieur, interrogera les dimensions en jeu dans ces dynamiques de transformations qui, à tout le moins, s'inscrivent dans des changements paradigmatiques profonds qui interpellent les valeurs, les identités, les rôles et les postures des acteurs qui agissent au sein d'un cadre dont les règles doivent être révisées pour répondre à l'évolution des attentes et des besoins des acteurs en lien avec de nouvelles approches pédagogiques et contrer le risque d'ubérisation de l'enseignement supérieur (The Conversation, 2022). Nous proposerons un cadre interprétatif de la construction des trajectoires de transformations fondées sur l'évolution de paradigmes, c'est-à-dire l'évolution de « l'ensemble de croyances, de valeurs reconnues et de techniques qui sont communes aux membres d'un groupe donné » (Kuhn, 1972, p. 207). Trajectoire incertaine, « mouvementée, dans laquelle se rencontrent intérêts, croyances et comportements passionnels » (Alter, 2010, p.7), qui permettent un changement d'état des pratiques, combinant destruction et création et conduisant à une évolution de l'expérience d'enseignement et d'apprentissage.

1. Contexte et tendances de l'enseignement supérieur

Si la période pandémique a donné lieu sous contrainte à de nouvelles pratiques pédagogiques pour un grand nombre d'enseignants et d'apprenants, celles-ci ne furent pas construites en réponse aux besoins profonds d'évolution durable des pratiques. Elles furent davantage animées par un besoin de continuité pédagogique, comme en témoignent par exemple la prégnance de la médiatisation de pratiques antérieures et la faible création de situations d'enseignement-apprentissage nouvelles, ou bien encore l'abolition des pratiques à distance dès que le retour sur campus fut autorisé par les autorités sanitaires.

Cette crise sanitaire fut « un révélateur des faiblesses et des retards en matière numérique, mais aussi [un] catalyseur d'énergies pour les dépasser et [un] accélérateur pour innover » (CPU, p. 40). Sans doute est-il trop tôt pour apprécier cette accélération, des recherches ultérieures et longitudinales devront être conduites pour qualifier et objectiver les possibles transformations. Cette période singulière ne doit pas masquer des tendances plus anciennes de l'évolution de l'enseignement supérieur français qui entre les années 1960 et 2015 a vu les effectifs multipliés par 8 (Algava, 2017). Ce phénomène de massification et de démocratisation semble ralentir selon les récentes statistiques ministérielles qui notent une *quasi* stabilité des inscriptions à la rentrée 2022 par rapport à la rentrée précédente (SIES, 2022). Malgré de nombreuses actions politiques dont une forte augmentation des recrutements

d'enseignants-chercheurs entre 1976 et 1990 (41%), certains constats interpellent les responsables et les acteurs de l'enseignement supérieur. Les taux de réussite académique des étudiants semblent stagner : seuls 31,7 % des inscrits en première année de licence (L1) en 2017 sont diplômés après 3 ans (moyenne de l'OCDE 39%), au moment où un peu moins de la moitié des inscrits en L1 prennent 4 ou 5 ans pour diplômer (MESRI, 2022). Comparés à ceux obtenus dans d'autres zones géographiques¹, ces taux renforcent ce questionnement sur la nature de l'expérience d'enseignement et d'apprentissage. Ces pourcentages doivent être considérés avec prudence néanmoins, considérant notamment que l'âge moyen d'entrée dans l'enseignement supérieur varie selon les pays et que les financements par étudiant inscrit dans l'enseignement supérieur sont également variables. En investissant 18 136 Dollar US, la France se situe légèrement au-dessus de la moyenne de l'OCDE qui est de 17 559 Dollars US (OCDE, 2020)². Ces données financières recouvrent une grande disparité selon le domaine disciplinaire et le type d'établissement (université *versus* école d'ingénieur), sans oublier que plusieurs observateurs notent un désinvestissement des finances publiques (Maloney, E-J et Kim J., 2020). Ces éléments invitent à poursuivre les travaux de recherche pour tenter de résoudre cette problématique de la réussite étudiante en interrogeant les conditions à réunir pour soutenir et transformer l'expérience d'enseignement-apprentissage. Comment, dans un tel contexte, initier, soutenir et développer des trajectoires de transformation durable des pratiques pédagogiques ?

2. L'innovation numérique comme solution à la diversification des pratiques pédagogiques, des attentes et des profils des étudiants.

Pour relever ces enjeux et défis de l'enseignement supérieur, il serait indiqué de porter attention aux évolutions constatées ces deux dernières décennies et qui se résument principalement à la diversité des apprenants, au passage du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage et à l'omniprésence du numérique. Ces mutations, qui appellent une inévitable évolution des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, figurent parmi les tendances repérées par le rapport EDUCAUSE 2021 :

¹ « Seuls 39 % des étudiants en licence obtiennent leur diplôme dans les délais prévus par leur formation. Les taux de réussite sont particulièrement faibles chez les hommes dans l'ensemble des pays de l'OCDE » (Source). Au Québec, le taux de réussite en quatre ans au baccalauréat (équivalent de la licence en France) est compris entre 70 et 80% selon l'année et le genre. (Source Ministère de l'Éducation du Québec).

² Source OCDE : <https://data.oecd.org/fr/eduresource/depenses-de-l-enseignement-superieur.htm>

Les professeurs et le personnel enseignant devront continuer à découvrir des innovations soutenues par la technologie et la conception pédagogique afin de fournir un enseignement qui apporte un soutien social et émotionnel et qui soit suffisamment souple pour s'adapter à un large éventail de besoins des étudiants. Les étudiants devront développer de nouvelles compétences et de nouvelles littératies pour être mieux équipés pour l'apprentissage à distance et pour mieux s'épanouir dans des environnements virtuels plus isolés et indépendants (Traduction libre)¹.

Cette évolution serait possiblement une réponse aux besoins d'ouverture, de personnalisation, de professionnalisation dans un contexte de numérisation des activités d'enseignement et d'apprentissage.

L'évolution des caractéristiques étudiantes, ainsi que la diversité de leurs parcours académiques antérieurs, de leurs contextes socio-démographiques et économiques supposent la capacité des établissements d'enseignement supérieur à réunir les conditions d'expériences d'apprentissage qui en tiennent concrètement compte. C'est pour cette raison que ce problème est complexe à résoudre considérant la diversité des dimensions en jeu dans le vécu expérientiel de la formation et de l'apprentissage. Comme le rappellent Romainville et Michaut (2012), le taux de réussite observé en première année de licence est plurifactoriel, pour partie lié à la difficulté, au regard des conditions d'exercice de l'activité d'enseignement, de réunir ces conditions.

Réviser la conception de l'offre de formation tant au niveau des objectifs, des contenus, des activités que des modalités suppose de la part des acteurs un important investissement pour repenser les pratiques, acquérir les compétences spécifiques et beaucoup de temps, dont ne disposent pas suffisamment les enseignants. Si le numérique peut agir en tant que « levier pour repenser et rénover la pédagogie, en cohérence avec la transformation d'ensemble de la société et de l'économie » (Dulbecco et al., 2018, p. 1), des investissements pour l'amélioration des infrastructures, des services s'avèrent nécessaires. Toutefois, les auteurs de ce rapport rappellent ceci : « Rares sont les universités qui ont formalisé un plan d'action global, donnant un sens à une collection de projets. » (*ibid.*). D'autres dimensions doivent être considérées (accompagnement des enseignants, valorisation des initiatives) invitant à

¹ "Faculty and instructional staff will need to continue to discover innovations supported by technology and pedagogical design to provide instruction that is socially and emotionally supportive and flexible enough to adapt to a wide range of student needs. Students will need to develop new skills and literacies to be better equipped for remote learning and to better thrive in more isolated and independent virtual environments" (EDUCAUSE, rapport 2021).

inscrire cette transformation dans un paradigme holistique, qui se définit par la prise en compte d'un ensemble de dimensions dans le processus d'innovation pour assurer l'alignement systémique nécessaire.

Si le numérique est souvent évoqué dans les différents rapports comme une composante de l'évolution des pratiques en tant que source, catalyseur et finalité, l'opérationnalisation des savoirs que traduit l'approche par compétences est une autre composante. Au-delà de sa technicité, l'approche par compétences suppose une transition du paradigme des savoirs vers le paradigme de la professionnalisation qui vise la création de liens entre théorie et mise en application, entre monde académique et monde socio-professionnel. Cette évolution peut être perçue comme une dynamique inverse de la pratique conventionnelle transmission/appropriation (cours magistraux puis travaux dirigés et pratiques) pour tendre vers une approche expérientielle fondée sur des situations authentiques, sources de questionnements et de déstabilisation cognitive, qui initie le processus d'apprentissage dans lequel les savoirs deviennent des ressources pour résoudre des problèmes. Cette dynamique de professionnalisation de l'université porterait la figure du professionnel comme un sujet immédiatement opérationnel et en capacité de s'adapter dans un monde socio-économique en mouvement. L'enjeu serait de « rendre fonctionnelle la relation entre savoirs académiques et pratiques professionnelles » (Chauvigné et Coulet, 2010, paragr. 15). Cette complétude de l'évolution supposerait la mise en place d'une offre pour partie adaptée à ces allers et retours entre monde académique et monde socio-économique. À la fois, il s'agit de former à autre chose, autrement et dans d'autres contextes, comme si cette évolution empruntait le chemin des transformations économiques de la société, qui sollicite davantage l'utilisateur dans le processus de production des services. Certains auteurs vont même jusqu'à parler d'uberisation (Curbatov, 2017), faisant suite aux propos de Ritzer (1996) sur la Macdonaldisation de l'enseignement, une nouvelle injonction uniformisante que l'auteur nomme « *mind-numbing sameness*¹ ». Cette approche par une rationalisation technologique questionne la véritable possibilité offerte d'une différenciation considérant l'organisation actuelle de l'offre de formation qui propose des degrés de flexibilisation réduite, alors que les étudiants expriment des attentes croissantes de modalités hybrides. L'expérience d'enseignement-apprentissage ancrée dans une unité de temps et de lieu n'apparaît plus être la réponse à ces différentes évolutions qui concernent à la fois les objectifs et les contenus d'apprentissage, les approches et les modalités pédagogiques.

¹ Similitude abrutissante.

3. De l'injonction à l'appropriation

L'innovation ne se décrète, ni ne se pilote : c'est un processus de co-construction sociale. Dès 1996, Cros et Adamczewski partageaient ce constat qu'ils ont traduit dans leur définition de l'innovation :

L'innovation est une forme d'intervention humaine, audacieuse ou prudente, dans les mouvements auto-organisés mais aussi autodestructeurs, des personnes, des groupes et des institutions. Une sorte d'ingérence collaborative, propositive ou impositive. L'innovation est un processus pluridimensionnel qui met en communication des auteurs et des acteurs, dans une aventure, dans une incertitude collective ; ce qui vient et advient de cette incertitude est son objet, son inquiétude et sa promesse. (p.20)

Nous faisons l'hypothèse selon laquelle l'évolution des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur serait fondée sur un paradigme d'apprentissage accompagné, fortement soutenu par des infrastructures, des services et des ressources numériques, dans une perspective inclusive et visant le bien-être. Ce qui suppose plus particulièrement de revenir à l'un des fondamentaux de l'enseignement supérieur : la réflexivité ou développement de l'esprit critique, tant dans le rapport au savoir, que dans le rapport à son processus d'apprentissage. En effet, il n'y a point d'apprentissage sans conscientisation de l'acte d'apprendre. Une réflexivité à laquelle sont invités à la fois les enseignants et les apprenants. Une réflexivité distanciatrice qui naît de l'expérience qui permet d'affronter les incertitudes et de maintenir sa capacité à être et à agir. Dans cette perspective, comment innover au sens de transformer les pratiques sans réviser les cadres de l'action qui inscrivent à ce jour l'action dans des cadres spatio-temporels fixes et figés ? L'enseignement magistral devant des grands groupes a montré son efficacité (ou limite de son efficacité)¹ et demeure aux yeux de certains le modèle le plus économique certes en termes de mobilisation de ressources, mais non de résultats.

3.1 Les prescriptions institutionnelles

Pour répondre à ce besoin d'évolution, diverses recommandations sont formulées, invitant à s'intéresser « à la qualité des apprentissages pour la réussite des étudiants, aux innovations et aux usages des technologies » (Bertrand, 2014, p. 8). Pour autant, si la pédagogie de l'enseignement supérieur apparaît comme un objet dont les acteurs doivent se saisir, comment

¹ Le taux de réussite en première année de licence était de 53,5% pour la session 2020 (bacheliers 2019, en hausse de 8 points par rapport à 2016) (Source).

l'action gouvernementale soutient-elle cette dynamique, considérant sa fonction prescriptive et régulatrice de l'action publique ?

Une prise de conscience étatique s'est traduite depuis 2000 au niveau politique et ministériel par la mise en place de plusieurs appels à projet, montrant une évolution dans la trajectoire du soutien de l'état à la transformation des pratiques pédagogiques tout en poursuivant l'appel à la mobilisation du numérique dans ces transitions. L'appel à projet « Campus numériques français » lancé en 2000 et 2002, dont l'un des objectifs était la modernisation de l'enseignement supérieur par l'usage des TIC, semble ne pas avoir produit les résultats escomptés : « Sur la période 2000-2005, le numérique n'a donc pas bouleversé l'institution universitaire qui est confrontée à un problème d'effectifs et de répartition de moyens d'un tout autre ordre » (Deceuninck, 2007, paragr. 41). Pour autant, il ne convient pas de conclure qu'ils ont été sans effet. Ils ont contribué par les moyens alloués à potentialiser des situations nouvelles donnant lieu à une diversité d'expérimentations et de réalisations, rencontrant les problématiques d'« acceptation c'est-à-dire le calage final de la niche d'usage » (Perriault, 2008, p. 230). Dans une autre perspective, la création des Universités Numériques en Régions (UNR) a participé de ce mouvement et plus particulièrement en ce qui concerne les infrastructures et les services numériques, soutenant dans plusieurs régions la définition et la mise en œuvre de schémas directeurs numériques fortement inspirés d'une réflexion nationale traduite dans le rapport « Guide méthodologique de l'université numérique » (Caisse des dépôts, 2009).

3.2 De l'amplitude des changements

Cette invitation injonctive s'est traduite depuis plusieurs années par une multiplicité de possibilités de financement dont l'obtention suppose la mise en place de compétences nouvelles au sein des établissements, d'équipes dont la mission est de produire les réponses à ces appels à projets s'appuyant sur l'expertise de cabinets de consultants externes (cf. Tableau 1). Cette mobilisation de compétences externes, pour autant qu'elle soit nécessaire, génère le risque d'une bipartition des moyens matériels et humains. Là où l'enjeu est de construire un sens commun, support à l'engagement du plus grand nombre d'acteurs de l'institution, le risque existe de voir des équipes spécifiques se mettre en place selon un cadre singulier et parfois peu arrimé au fonctionnement quotidien des établissements.

**Tableau 1 : Quelques appels à projets et appels à manifestation d'intérêt
(Source ANR)**

Intitulé	Résumé	Durée initiale projets	Montant
IDEFI 2012-2019 150 M€	Cet appel à projets visait à soutenir des projets emblématiques et innovants en matière d'enseignement supérieur. Il s'agit de valoriser l'innovation en matière de formation par le soutien d'un nombre limité d'initiatives ambitieuses, à la hauteur des standards internationaux. Les projets devront préfigurer les formations universitaires du futur et promouvoir de nouvelles démarches de formation, de nouveaux contenus. Les innovations attendues se situent sur le plan de l'attractivité, de la pluridisciplinarité, de l'employabilité des étudiants, du lien avec la recherche, et de l'ingénierie de formation.	5 ans	1,5 à 10 M€ par projet
Hybridation des formations 2020-2021 22 M€	La crise sanitaire actuelle et ses impacts sur la rentrée 2020 nécessitent de repenser l'intégralité des modes d'enseignement pour concourir à la réussite des étudiants, peu habitués à ces modalités de formation, et pour permettre le développement de nouvelles compétences pédagogiques numériques pour les enseignants.	18 mois	0,9 et 3 M€ par projet
DEMO'ES 2021-2024 100 M€	L'objectif de cet appel à manifestations d'intérêt est d'identifier et d'accompagner un certain nombre d'établissements d'enseignement supérieur prêts à devenir des démonstrateurs de cette transformation. Objectif : expérimenter en vraie grandeur et dans une nouvelle approche globale, toutes les dimensions de la transformation numérique et en les prenant en compte de façon simultanée (stratégie d'établissement ; transformation des cursus ; équipement ; formation des enseignants et des étudiants ; renforcement des équipes d'appui et d'accompagnement des enseignants ; mise à disposition de ressources pédagogiques,	36 mois	10 M€ par projet

	de plateformes et d'outils ; politique de vie étudiante ; amélioration des usages, de la réussite des étudiants et du bien-être des enseignants ; dispositif d'analyse globale.)		
ExcellencES sous toutes ses formes, vague 3 800 M€	L'appel à projets vise à reconnaître l'excellence sous toutes ses formes et à accompagner les établissements d'enseignement supérieur et de recherche porteurs d'un projet de transformation ambitieux à l'échelle de leur site dans la mise en œuvre de leur stratégie propre, élaborée à partir de leur dynamique territoriale et de leurs besoins spécifiques.	6 à 10 ans.	5 M€ max par projet

L'ensemble des actions mises en œuvre conduit Dulbecco et al. (2018) à affirmer ceci : « La situation des universités vis-à-vis de la transformation pédagogique et numérique, bien que contrastée, s'inscrit dans une tendance globale positive et un contexte favorable » (p. 72). Toutefois, ces mêmes auteurs font ce constat :

Le risque est fort [...] que cette nouvelle étape de développement des IPN [Innovations Pédagogiques Numériques] au sein des universités ne permette pas d'atteindre l'objectif poursuivi, celui du passage de l'expérimentation à la généralisation. Les universités concernées, comme l'État, n'ont pas totalement pris la mesure de la temporalité et de l'amplitude des changements qui sont en jeu. (p. 72)

Notons que ces projets sont fortement marqués par le numérique en tant qu'objet d'apprentissage ou de modalité de formation et ne reflètent pas une stratégie explicite de la part de la gouvernance nationale comme le rappelait Thierry Mandon : « La France n'a pas aujourd'hui de véritable stratégie en matière d'ESR » (Mandon, 2018, p. 94). La forte présence du numérique dans les projets peut faire craindre la recherche d'un *technosolutionnisme*¹, du moins une forte technologisation de l'acte d'enseignement et d'apprentissage, laissant émerger une nouvelle forme d'industrialisation de l'enseignement supérieur. La force symbolique technologique des termes tels qu'hybridation induit chez certains acteurs un rejet de la modalité, rappelant « que la caractérisation d'une innovation est dépendante d'un contexte et des représentations de ses parties prenantes » (Peltier et Seguin, 2021, paragr. 6).

¹ Terme utilisé par un chroniqueur du Guardian, Evgeny Morozov

3.3 Les obstacles à la transformation des pratiques

Les recherches conduites sur le terrain ont notamment mis en évidence une difficulté profonde des acteurs et de l'organisation à vivre une réelle transformation de l'expérience d'enseignement et d'apprentissage (Paquelin et Crosse, 2021). Plusieurs raisons peuvent être évoquées. L'une d'elles tient au fait que ces campus ont été développés en marge du système universitaire, ancrés dans des niches d'usage, dans une logique de cohabitation entre l'ancien et le nouveau, centrant leurs objectifs et leurs actions sur des publics particuliers. La seconde tient à l'absence d'une reconfiguration des règles et des normes de l'action. La définition même du service des enseignants, différenciant cours magistraux, travaux dirigés et travaux pratiques, exprime un paradigme transmissif/appropriatif, là où les attendus sont davantage en lien avec des approches socio-constructivistes, développementales et responsabilisantes. Ce constat se traduit lors de la conception de l'offre de formation par une approche centrée sur le temps de l'enseignement, sans considérer pleinement la personne qui apprend et son temps d'apprentissage. Le focus est davantage mis sur l'expérience d'enseignement que sur l'expérience d'apprentissage. En troisième lieu, notons la carence dans la reconnaissance de l'investissement pédagogique malgré la mise en place de récentes initiatives telles que les échelons, les primes ou les congés pédagogiques. Quand bien même les enseignants bénéficient d'une reconnaissance d'un nombre d'heures pour s'engager dans une action nouvelle, la question de la durabilité de cet engagement se pose dès lors où les financements spécifiques liés au projet ne sont plus mobilisables. De plus, le déficit d'encadrement des étudiants, lequel génère un volume très important d'heures complémentaires réalisées par des enseignants qui ont accompli leur service statutaire, constitue une autre raison explicative de leur manque de disponibilité temporelle, sans parler du déficit de reconnaissance qui fragilise leur engagement dans une dynamique de transformation durable des pratiques. Dès 2005, les auteurs d'un rapport avaient tiré la sonnette d'alarme : « Sans valorisation de l'investissement pédagogique des enseignants-chercheurs, le LMD restera une réorganisation formelle des formations » (Soulas, 2005, p. 38). Sans prétendre que les mêmes causes produisent les mêmes effets, certains constats demeurent, comme le rappellent Jeannin et al. (2022) : « L'expérience de transformation des porteurs [de projets] est nuancée, s'apparentant plus à une expérience de continuité que de rupture » (paragr. 63). Cette dynamique expérientielle du changement des pratiques suppose que soient réunies certaines conditions d'étayage de la construction nouvelle : vision, finalités, anticipation, potentialisation, collectif, accompagnement, légitimation et reconnaissance (Paquelin, 2020).

3.4 Des temporalités qui font fi de l'expérience

Le processus expérientiel qui définit ces trajectoires s'inscrit dans le temps long de la déprise de routines, de l'émancipation créatrice de situations nouvelles, de l'expérimentation et d'un nouvel ancrage axiologique et pragmatique (Crosse, 2021). La prise en compte de cette temporalité singulière est une condition *sine qua non* souvent contrariée par la temporalité des appels à projets qui suppose de maintenir la performance institutionnelle à produire des réponses sans pour autant pouvoir relier suffisamment la proposition nouvelle aux projets en cours. Le simple partage lexical d'une réponse à l'autre ne suffit pas à faire système, la prise en compte des temporalités est une exigence pour la réussite des projets au risque de l'inachevé (Peraya et Jaccaz, 2004; Reynet, 2015). L'inscription dans une temporalité longue s'avère nécessaire pour que se construise un nouveau vécu expérientiel soutenu par une réflexivité distanciatrice où s'opèrent les transformations des routines par l'acquisition de nouveaux repères et de compétences pour l'action. Pour ce faire, cette temporalité appropriative doit être déliée de la temporalité des projets au risque que les tensions temporelles inhibent l'agentivité des acteurs.

4. Du nécessaire changement de paradigmes

L'innovation ne peut être synonyme d'adoption et de simple intégration dans une expérience maîtrisée d'éléments initialement extérieurs (exemple : salle d'apprentissage actif dans laquelle se déroulent des activités transmissives). C'est davantage le vécu expérientiel d'un processus intersubjectivé d'appropriation sociale dans lequel une diversité d'acteurs s'engage sur une temporalité longue et dans un climat de confiance et de bienveillance sécurisant au sein duquel peut être perçue la possibilité d'autres pratiques et où le risque du changement s'estompe au bénéfice d'expérimentations qui vont faire des expériences. L'appropriation sociale suppose la création d'une visée et d'une vision, d'une direction et d'une représentation communes. Nous posons l'hypothèse selon laquelle un ensemble d'innovations localisées (exemple : l'hybridation d'un cours) ne peut faire système s'il ne s'inscrit pas dans un répertoire partagé de visées et de visions. Par ailleurs, ce qui est parfois nommé « innovation » relève soit de la substitution, soit de l'enrichissement: « Dans le domaine éducatif, l'intégration des TICE ne peut se résumer à la substitution d'un moyen par un autre, mais entraîne forcément un aménagement de l'espace et du temps d'apprentissage ainsi qu'une modification des interactions pédagogiques » (Guichon, 2004). Jeannin et al. (2022) arrivent au même constat avec leur recherche :

Les porteurs ont déposé des projets qui leur ressemblaient et les aléas de mise en œuvre ainsi que le suivi par les ingénieurs pédagogiques leur ont permis d'avancer sur une trajectoire de développement, sans nécessairement réaliser des découvertes inattendues ni modifier en profondeur leurs postures. (paragr. 57)

Le changement de paradigme pédagogique évoqué précédemment ne serait que l'une des perspectives de la trajectoire de l'évolution des pratiques. Le second changement concernerait le paradigme du bien-être qui supposerait le passage du paradigme de la servitude au paradigme de la capacitation. Un paradigme qui soutient le ré-enchantement de l'acte d'enseignement et d'apprentissage que traduisent le désir et le plaisir de savoir (*libido sciendi*), désir qui naît de la rencontre, d'un apprivoisement des nouvelles possibilités inscrit dans un temps long, celui qui est nécessaire à la création d'une relation de confiance mutuelle et soutenante.

L'expérience d'enseignement-apprentissage : un renouvellement paradigmatique

L'analyse proposée suggère la nécessaire évolution d'un ensemble de paradigmes qui organisent un nouveau cadre pour l'action (cf. figure 1).

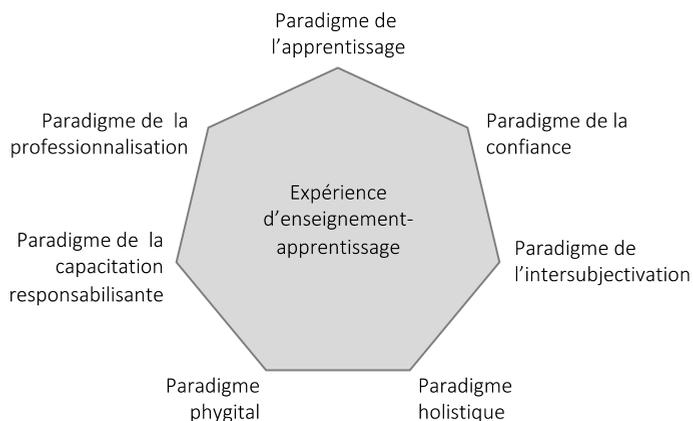


Figure 1 Dimensions paradigmatiques de l'expérience d'enseignement-apprentissage

Sans prétendre à l'exhaustivité, nous en identifions plusieurs qui interagissent dans la reconfiguration de l'expérience d'enseignement-apprentissage :

Paradigme de l'apprentissage : passage d'une centration sur l'enseignement à une centration sur l'apprentissage qui suppose de penser un design pédagogique qui organise un ensemble d'activités d'apprentissage explicites;

Paradigme de la professionnalisation : passage d'une approche par les contenus à une approche par les compétences considérant les savoirs comme contributeurs à la maîtrise d'un savoir d'action;

Paradigme de la capacitation responsabilisante : passage du paradigme de la servitude reposant sur la réalisation d'activités conçues par un tiers, à un paradigme de l'engagement volontaire et responsable de l'apprenant dans l'actualisation de situations d'apprentissage;

Paradigme holistique : passage d'une approche en silo à une approche qui reconnaît et considère l'ensemble des dimensions et conditions de l'expérience d'enseignement-apprentissage;

Paradigme de l'intersubjectivation : passage d'une planification injonctive à une dynamique de cocréation d'un sens commun et partagé entre l'organisation, les enseignants et les apprenants;

Paradigme de la confiance : passage d'une approche fondée sur le contrôle à un paradigme qui reconnaît à l'autre son pouvoir d'agir en créant un climat de confiance et sécurisant propice à son engagement dans un processus de destruction créatrice;

Paradigme phygital : passage d'une approche fondée sur la séparation du physique et du numérique à une approche qui ancre les activités d'enseignement-apprentissage ainsi que les ressources nécessaires à leur réalisation dans une double spatialité, à la fois physique et numérique.

Conclusion

Les établissements d'enseignement supérieur français sont fortement invités à la fois pour des raisons sociétales, économiques, démographiques et politiques à définir une trajectoire d'évolution des pratiques d'enseignement et d'apprentissage. La recherche de synergie entre les différents projets conduit les acteurs à des opérations de traduction et très souvent des actions de ré-appropriation, sachant qu'il y a nécessité à repenser la trajectoire d'un projet par rapport à lui-même et par rapport à la trajectoire institutionnelle qui se nourrit d'une diversité de projets dont les exigences de redditions de compte peuvent générer des tensions. Les indicateurs à produire en sont un exemple : là où la gestion cherche des indicateurs de résultat dans une perspective de régulation de contrôle, les acteurs du projet seraient plus intéressés par des indicateurs de processus qui, combinés aux indicateurs de résultats, participeraient de la régulation des processus (régulation autonome).

L'ancrage paradigmatique des processus oriente les processus et donc les résultats. C'est leur conscientisation et leur intersubjectivation (Stern, 2005) qui participe du processus singulier à la fois individuel et collectif de l'appropriation. Il oriente l'agentivité individuelle et collective qui participe du processus d'individuation, de la construction d'un nouveau soi professionnel. Le renouvellement de l'expérience d'enseignement-apprentissage résulte d'une genèse situationnelle soutenue par une évolution paradigmatique, construction d'une forme nouvelle à l'issue d'un processus qui évolue par l'expérience tout autant qu'il soutient l'expérience.

Bien entendu, cela suppose une déprise des routines et habits, une distanciation réflexive des pratiques et des expériences antérieures pour atteindre un état d'acceptation de forme nouvelle. Un tel processus de destruction créatrice suppose l'édification d'un cadre conteneur sécurisé au sein duquel le risque n'est plus une angoisse mais fait partie du bricolage, du braconnage ou encore du butinage par lesquels des esquisses de formes nouvelles peuvent être testées, corrigées pour tendre vers une forme qui deviendra pratique et expérience en dehors de ce cadre. L'enjeu pour l'ensemble des acteurs et de l'organisation demeure l'anticipation de la disparition de cet étayage pour que cette transformation expérientielle de l'expérience soit durable, traduisant un nouvel état stabilisé des pratiques pédagogiques.

Références bibliographiques

- Algava, E. (2017). Les étudiants dans les filières de formation depuis 50 ans. Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche et de l'Innovation.
- Alter, N. (2010). L'innovation ordinaire, Presses Universitaires de France.
- Bertrand, C. (2014). Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Rapport à la demande de Madame Simone BONNAFOUS Directrice générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle, 17 mars 2014
- Caisse des dépôts (2009). Guide méthodologique de l'université numérique.
- Chauvigné, C., Coulet, J-C. (2010). L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? *Revue Française de Pédagogie*, p.15-28.
- CPU (2021). CPU, 50 ans de transformations avec les universités françaises.

- Cros, F., Adamczewski, G. (1996). L'innovation en éducation et en formation. Bruxelles: De Boeck Université et INRP.
- Crosse, M. (2021). Analyse compréhensive du processus de transformation des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : repères pour un accompagnement des enseignants au changement, Thèse de doctorat, Université Bordeaux Montaigne.
- Curbatov, O. (2017). De la numérisation vers l'ubérisation de l'université : quel scénario prospectif pour une coopération digitale/numérique Université-Entreprise-Société ? hal-01445497.
- Deceuninck, J. (2007). Les campus numériques en France : relations, dynamiques et émergences. *Études de communication*, 2007/2 Numéro spécial, p. 173-192.
- Dulbecco, Ph., Beer, M-C., Delpech de Saint-Guilhem, J., Dubourg-Lavroff, S., Pimmel, É. (2018). Les innovations pédagogiques numériques et la transformation des établissements d'enseignement supérieur, IGAENR, Rapport 2018-049.
- Guichon, N. (2004). La survie sociale d'une innovation. *Alsic Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, Vol. 7, 2004, p.71-83.
- Kuhn, T.S. (1972). La Structure des révolutions scientifiques, Paris, Flammarion, 1972. Traduction de la nouvelle édition augmentée, The Structure of Scientific Revolutions, publiée par The University of Chicago Press, 1970.
- Jeannin L., Serres, G., Roblès, C., Tichit, A. et Hamon, L. (2022). Innovation pédagogique à l'université et effets de transformation sur les enseignants, Recherches en éducation [En ligne], 47 | 2022, mis en ligne le 01 mars 2022, consulté le 19 novembre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ree/10471> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.10471>
- Lison, C., Jutras, F. (2014). Innover à l'université : penser les situations d'enseignement pour soutenir l'apprentissage, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(1)
- Maloney, E-J., Kim, J. (2020). Learning Innovation and the Future of Higher Education, Johns Hopkins University Press.
- Mandon, Th. (2018). Les évolutions de l'enseignement supérieur et de la recherche dans le monde, *Hérodote* 2018/1 (N° 168), p. 91-99.

- Ministère de l'Enseignement Supérieur de la Recherche et de l'Innovation (2022). état de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France n° 15.
- Paquelin, D., Crosse, M. (2021). Responsabilisation, ouverture et confiance : pistes pour l'enseignement supérieur du futur. *Enjeux et Société*, Volume 8 (2), automne 2021, p. 190–215.
- Paquelin, D. (2020). Innovation dans l'enseignement supérieur : des modèles aux pratiques, quels principes retenir? *Enjeux et société*, Volume 7 (2), automne 2020, p. 10–41.
- Peraya, D., Jaccaz, B. (2004). Analyser, soutenir, et piloter l'innovation: un modèle « ASPI ». *Technologies de l'Information et de la Connaissance dans l'Enseignement Supérieur et de l'Industrie*, Compiègne, France. p.283-289.
- Perriault, J. (2008). La logique de l'usage. Essai sur les machines à communiquer, Paris, L'Harmattan.
- Reynet, O. (2015). Innovation pédagogique ou accélération temporelle ? *Innovation Pédagogique*
- Ritzer, G. (1996). The McDonaldization Thesis: Is expansion inevitable? *International Sociology*, Volume 11, Issue 3, <https://doi.org/10.1177/026858096011003002>.
- Romainville, M., Michaut, C. (2012). Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur. De Boeck université.
- SIES (2022). Note flash du SIESN° 12, Effectifs universitaires en 2021-2022, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Soulas, J., Descamps, B., Moraux, M-F., Sauvannet, Ph., Wicker, B. (2005). La mise en place du LMD. Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Rapport 2005-31.
- Stern, D. (2005). Le désir d'intersubjectivité. Pourquoi? Comment? *Psychothérapies*, 4(4), 215-222. <https://doi.org/10.3917/psys.054.0215>.
- The conversation (2022). L'ubérisation mondiale de l'enseignement supérieur est-elle éthique ?

L'impact de la situation d'apprentissage par le projet sur la motivation des étudiants-architectes.

The impact of project-based learning situation on student-architects's motivation

Héla GRIRA

Université de Carthage.

Résumé:

Le développement du web et des ressources éducatives libres a facilité l'accès de l'étudiant à l'information, ce qui fait que le rôle de l'enseignant se justifie beaucoup plus dans l'accompagnement d'une démarche que la recherche de l'information.

Nous présentons dans cet article, l'expérience de situations d'apprentissage en atelier 1^{re} année architecture et sa spécificité dans l'apprentissage par le projet (Reverdy, 2013) en vue de sonder la motivation des étudiants durant le processus d'apprentissage.

L'apprentissage par le projet « pédocentré et sociocentré » (Chamberland, 2006), encourage à l'autonomie de l'apprenant et développe son estime de soi. On se demande alors comment motiver un étudiant en lui donnant plus d'autonomie quand il est en situation d'apprentissage complexe.

Au sein de notre atelier, nous essayons de construire une démarche pédagogique qui intègre et valorise les acquis et l'apport de l'étudiant-architecte dans le processus d'apprentissage.

Mots clés : Motivation, Apprentissage par le projet, pédocentré, sociocentré, démarche.

Abstract:

The open educational resources have made access information easier for the student. That is why the role of the teacher more justified in supporting an approach than the search for information.

We present in this article, the experience of learning situations in 1st year architecture studio and its specificity in project based learning (Reverdy, 2013) in order to probe the motivation of students during the learning process.

Project-based learning; pedo-centered and socio-centered (Chamberland, 2006), encourages the learner's autonomy and develops their self-esteem. Then how motivate students by giving them more autonomy when they are in a complex learning situation.

Keywords: Motivation, Project-based learning, Competence, Value, Controllability.

Introduction

Dans cet article, nous nous intéressons aux pédagogies dites actives¹ et leurs applications à la discipline architecture. En architecture, avec la double connotation de « projet » en tant que dessein et dessin, pensée et représentation de l'idée, nous nous situons dans la pédagogie d'apprentissage par projet² (Reverdy, 2013).

Aujourd'hui, les jeunes en général et les étudiants en particulier ont un accès facile à l'information, internet et réseaux sociaux qui sont des sources très accessibles pour eux. Ils développent ainsi de nouvelles compétences dans plusieurs domaines. Ce qui fait que l'enseignement académique dans sa forme classique entre enseignant émetteur et étudiant récepteur est en grand décalage avec les attentes des étudiants, ces derniers se retrouvent en manque de motivation.

Rolland Viau a examiné la motivation générale des étudiants au premier cycle de l'université. Son étude a montré que, pour des moyennes obtenues (/5), l'approche par projet est l'activité qui motive le plus les étudiants (4,28), suivi de l'étude de cas (4,11), de l'approche par problèmes (4,05) et des ateliers (4,01). L'activité qui suscite le moins de motivation chez les étudiants est le séminaire de lecture (3,61). (Viau, 2006).

¹ « Créer une situation d'apprentissage motivante, qui entraîne une implication intellectuelle, affective et/ou psychomotrice de leur part... Un enseignant provoque un apprentissage actif lorsqu'il met les étudiants dans des situations qui les incitent à concevoir un projet, à le mettre en œuvre et à réfléchir à ce qu'ils font et à partir de ce qu'ils font. » (Raynal et Rieunier, 2010).

² « L'apprentissage par projet place les élèves ou les étudiants en position d'acteurs responsables de leur projet, ce qui les amène à chercher collectivement des solutions aux problèmes posés par la réalisation concrète du projet et à construire ainsi petit à petit leur apprentissage et leur propre projet personnel et professionnel. » (Reverdy, 2013)

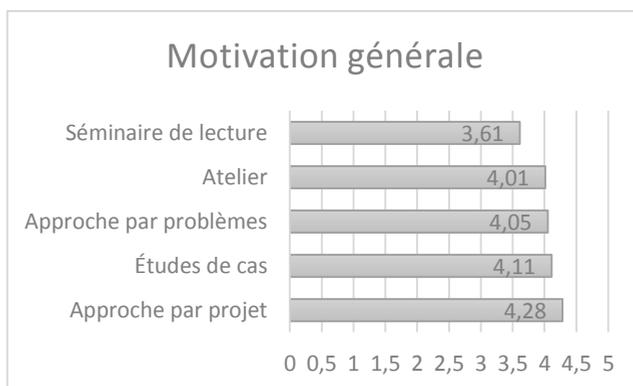


Figure 2 Moyenne de motivation générale des étudiants en fonction des activités pédagogiques. (Source : établie par l'auteur sur la base des travaux de Viau)

La motivation étant un élément essentiel de l'apprentissage et de l'engagement, il est important alors de l'intégrer dans la conception de nos enseignements.

Gilles Chamberland¹ présente une typologie des moyens pédagogiques choisis par l'enseignant pour favoriser l'apprentissage et atteindre son objectif pédagogique, ainsi l'Apprentissage par le Projet APP² présente deux caractéristiques fondamentales :

- Le degré de contrôle de l'apprentissage se base sur une formule pédagogique pédocentrée où c'est l'étudiant qui s'active et qui choisit les ressources et les différentes étapes du déroulé de la formation.

1 « Gilles Chamberland, enseignant à l'université de Sherbrooke a mis au point une typologie pour aider l'enseignant à choisir, en fonction de ses objectifs pédagogiques, les formules/méthodes pédagogiques qui favoriseront les apprentissages en privilégiant ou non l'activité de l'apprenant ou de l'enseignant ». (MOOC ; se former pour enseigner dans le supérieur)

2 APP : Apprentissage Par Projet.

« Pour la plupart (notamment les auteurs anglo-saxons) souhaitent mettre l'accent sur l'acte d'apprendre en parlant d'"apprentissage par projet" (project-based learning). La tradition française préfère le terme de "pédagogie par projet", plus rarement celui d'"enseignement par projet". » (Reverdy, 2013, p5)



Figure 3 Degré de contrôle de l'apprentissage. (Source : établie par l'auteur sur la base des travaux de Chamberland)

- L'organisation du groupe qui est sociocentrée, c'est-à-dire qu'au-delà de l'existence du groupe, c'est son importance dans le processus d'apprentissage qui est pertinente.



Figure 4 Organisation du groupe. (Source : établie par l'auteur sur la base des travaux de Chamberland)

Ces deux caractéristiques de l'APP encouragent à l'autonomie de l'apprenant et développent son estime de soi. Elles donnent plus de responsabilité aux étudiants, plus de liberté et l'enseignant devient un tuteur pour guider et orienter les apprenants.

Il s'agit d'un réglage ou plutôt une nouvelle équilibration des pouvoirs entre étudiants et enseignants. Ces deux derniers sont plus dans un processus d'interaction que le schéma classique émetteur/récepteur.

Cependant, en atelier de 1^{re} année architecture, l'étudiant fait face à une situation d'apprentissage qui est assez complexe avec un flux important d'informations qui interagissent entre eux et qui vont susciter l'émergence de nouvelles compétences.

Comment donner plus de responsabilité à un étudiant qui est déjà plongé dans une situation d'apprentissage complexe ? En quoi une formule pédagogique pédocentrée et sociocentrée est-elle capable de motiver l'étudiant-architecte dans son apprentissage ? Donner plus d'autonomie, de responsabilité et de liberté à un étudiant en situation d'apprentissage complexe ne risque pas de le freiner plutôt que de le motiver ?

Intégration et valorisation des acquis des étudiants-architectes dans le projet et par le projet

Nous présentons l'expérience de situations d'apprentissage¹ en atelier architecture de 1^{re} année et sa spécificité dans l'apprentissage par le projet en vue de sonder la motivation des étudiants, leurs engagements et leurs interactivités durant le processus d'apprentissage.

En 1^{re} année architecture, nous sommes face à de nouveaux bacheliers qui viennent de différents horizons. Chacun d'entre eux se distingue par un vécu différent, des expériences diverses, chacun d'eux est porteur d'acquis, de connaissances, de sensibilités et de centres d'intérêt différents. Toutefois, les étudiants se trouvent un peu déroutés par cette nouvelle expérience dans l'univers de la vie universitaire, mais aussi une nouvelle forme d'apprentissage plus « libre » et autonome, qui leur demande d'être moins assistés. Il est important également de relever les différences des profils de ces jeunes étudiants ; certains arrivent très motivés par les études en architecture, d'autres le sont moins et se retrouvent en école d'architecture par le système d'orientation. Il y'a aussi les étudiants qui ont passé un concours de réorientation et qui ont démontré une certaine maturité et plus d'autonomie.

En tant qu'enseignant-chercheur, on se demande souvent comment intéresser ces différents profils, comment en créer une équipe afin de bien interagir avec eux et collaborer.

Nous commençons alors par les observer et repérer leurs profils afin de détecter les différents écarts² qui se dessinent entre eux et ainsi adapter notre méthodologie de travail. Les premiers écarts qui sont très repérables en début de 1^{re} année sont :

Les étudiants qui savent dessiner et ceux qui ne le savent pas : différence au niveau de la qualité de la ligne et aptitude à intégrer les notions de perspective dans leur dessin.

¹ Pr Dorra Ismaïl nous explique dans son livre Incompressible 0.0 qu'une situation pédagogique ou d'apprentissage « ... enclenche un mode d'apprentissage par le biais de possibilités, d'interrogations et de compréhensions, de certains aspects de l'architecture, suscitées par cette même situation. » (Ismaïl, 2016).

² Nous nous inspirons dans nos enseignements de la démarche du Pr. Ismaïl : « D'un point de vue épistémologique et heuristique, elle (la démarche) repose sur la nécessité d'un questionnement réflexif du pouvoir d'assimilation ou de non assimilation de l'apprenant(e) des niveaux de complexités qui sont en jeu dans le processus de conception, voire de réflexion sur une question donnée (écarts constitutifs). » (Ismaïl, 2017)

Les étudiants qui ont plus de facilité à sortir de leurs zones de confort et qui intègrent plus facilement un processus d'apprentissage en expérimentant et d'autres qui n'ont pas cette facilité.

Une fois les premiers repérages effectués, nous commençons à nous intéresser aux acquis de chacun d'entre eux en essayant de les intégrer dans les situations d'enseignement. Ces acquis et particularités une fois identifiés deviennent un enrichissement pour le cours et une source de dynamique de groupe. En les intégrant aux situations d'enseignement, nous essayons d'en faire des outils pour mieux observer, ressentir, lire, comprendre et synthétiser l'environnement dans lequel l'étudiant vit son expérience en totale immersion.

Nous présentons une expérience d'enseignement de deux situations d'apprentissage qui évoquent des moments clés dans l'apprentissage de l'étudiant en 1^{re} année architecture : Une première situation où l'étudiant appréhende l'espace de manière générale, et une deuxième où il l'interprète.

1. La représentation par le croquis en atelier de 1^{re} année architecture

La planification de l'exercice est régie par trois objectifs qui incitent à développer les capacités de gestion et de production chez l'étudiant :

- L'acquisition d'une perception architecturale
- L'application des règles de la perspective conique
- L'acquisition d'une nouvelle sensibilité visuelle.

La représentation par le croquis n'est pas seulement la production et l'apprentissage d'une technique de représentation, elle est aussi et surtout la gestion et l'acquisition d'une perception de l'espace et sa transposition. C'est un travail qui puise quelque part dans les sensibilités, l'expérience personnelle de chaque étudiant et sa capacité à s'adapter à un autre mode de perception et de pensée. Cette richesse et cette diversité sont mieux exploitées sous la forme d'un apprentissage par le projet où la production collective est complémentaire. L'exploitation des acquis et des expériences personnelles met l'apprenant dans une situation de confiance, il prend conscience de ses capacités et le processus d'apprentissage est enclenché sur la base d'un certain nombre d'acquis.

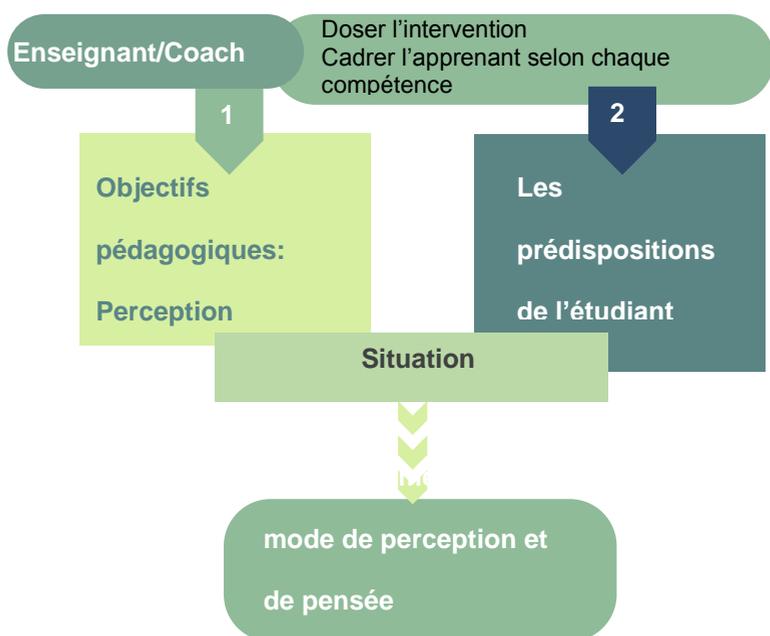


Figure 5 Intégration des prédispositions de l'étudiant dans le processus de développement d'un mode de perception et de pensée. (Source : établie par l'auteur)

Cette situation pédagogique a été menée en hybride entre l'atelier et le site ; la médina de Tunis, et en collaboration avec notre collègue enseignant de la matière théorique : Histoire de l'art et de l'architecture.

L'exercice est composé de plusieurs étapes ; nous avons commencé par une présentation en atelier sur le dessin en perspective et ses principes de base combinée à des exercices d'application afin d'ancrer les informations et les connaissances.

Ensuite, une première visite guidée du site a été planifiée avec notre collègue enseignant d'histoire de l'art et de l'architecture. Cette étape était très importante, il s'agit souvent du premier contact de l'étudiant avec le site, son histoire, son architecture, son vécu, ses ambiances, etc. Grâce à cette situation d'immersion, l'étudiant découvre, observe, questionne, apprend, analyse, se projette et une certaine dynamique de groupe sous forme d'échanges et de communications se crée entre les étudiants et entre les étudiants et les enseignants.

Au bout de cette 1^{re} expérience d'immersion, chaque étudiant a produit un texte dans la langue de son choix (français, anglais, arabe, dialecte tunisien). La possibilité et le choix de s'exprimer par le texte et dans la langue de son

choix ont été pensés afin de faire prendre conscience à l'étudiant qu'il ne part pas de zéro, de le mettre en confiance et de valoriser ses acquis qui deviennent outils de production dans le contexte de l'exercice.

L'étape suivante est consacrée au dessin perspectif et aux croquis sur site avec des corrections collectives et individuelles. Les corrections étaient sous forme d'échange en s'appuyant sur la méthode de questionnement QQQQCP permettant la compréhension des phénomènes architecturaux perçus : quoi, pourquoi et comment. Les questionnements favorisent l'organisation de la pensée, ils ancrent l'étudiant dans un état d'immersion et interrogent sa réflexion sur ce qu'il est en train de dessiner. Parce qu'au-delà de l'acquisition des principes de la perspective conique, l'étudiant doit comprendre ce qu'il est en train de dessiner ; la matière, l'usage, le mode de construction, etc.

Ces échanges collaboratifs entre les différents membres de l'équipe, étudiants et enseignants, se sont faits d'une manière intuitive et « spontanée ».



Figure 6 Mise au point et correction collective sur site à Bir Lahjar ; Médina de Tunis. (Source : établie par l'auteur).

De retour en atelier, nous avons fait ; ma collègue¹ et moi-même, une présentation sur les éléments architectoniques de la médina de Tunis suivie d'un quiz afin d'ancrer un certain vocabulaire architectural chez l'étudiant.

La dernière étape de l'exercice s'est achevée par un jury ouvert qui s'est déroulé en collaboration avec notre collègue enseignant d'histoire de l'art et de l'architecture. Le rendu des étudiants était composé d'un travail individuel et d'un travail en équipe. Chaque étudiant devait mettre au propre ses croquis et les présenter dans une planche. Il devait aussi collaborer avec un ou plusieurs

¹ Les situations d'apprentissage que nous présentons dans cet article ont été menées et coordonnées avec ma collègue et binôme en atelier architecture de 1^{re} année : Inès Dimassi, maître assistante à l'ENAU.

membres du groupe et produire un travail rendant compte de leur perception de cette rencontre de la ville. Le travail collaboratif pouvait prendre plusieurs formes en fonction des choix, des acquis et des préférences des étudiants ; court-métrage, montage photo, performance, texte, poème, slam, etc. Chaque équipe disposait de 2 minutes pour présenter son travail.

Le travail collaboratif entre les étudiants et entre les étudiants et les enseignants ainsi que le libre choix de la nature de certains rendus, valorisent l'engagement de l'étudiant. Il se sent responsable de son propre choix, met en valeur et perfectionne ses acquis. Ces derniers deviennent des outils pour mettre en valeur l'assimilation par l'étudiant d'un savoir, d'un savoir-faire et d'un savoir-être (taxonomie de Bloom).

2. L'initiation à la conception architecturale en atelier de 1^{re} année architecture

Cette situation d'apprentissage correspond au 1^{er} exercice de la seconde partie du programme de l'atelier architecture de 1^{re} année, elle tourne autour des trois objectifs suivants :

- Identification des instruments du processus de conception d'un objet architectural.
- Interprétation des notions de base du fait architectural.
- Application les principes de la composition architecturale.

Les objectifs de cet exercice adoptent trois niveaux de complexification : la connaissance, la compréhension et l'application.

Nous avons mené cette situation d'apprentissage en collaboration avec nos collègues responsables des ateliers de dessin et d'arts plastiques et qui enseignent les mêmes groupes d'étudiants. Le thème de l'exercice « la permaculture » a été initié par les étudiants. En effet, lors de nos profilages en début de l'année, nous avons remarqué qu'un de nos étudiants était passionné de permaculture. Au fil des échanges et dialogues, nous avons constaté la passion avec laquelle il essayait d'impliquer ses camarades. À partir de ce constat est née l'idée du sujet pour le 1^{er} exercice d'initiation à la conception. L'exercice avait débuté par la participation à la conférence¹ « développement

¹ Pour le lancement de cet exercice, nous avons profité d'un évènement proposé à l'ENAU. Il s'agit de la conférence autour du thème « développement soutenable et retour à la terre » Proposée par Mme Cyrine Bouajila; Maître-Assistante à l'ENAU, dans le cadre du cycle de

soutenable et retour à la terre » avec les étudiants de la 3^e année architecture, ensuite des visites ont été menées sur le site d'intervention et aux membres de l'Association Tunisienne de Permaculture. Les étudiants ont procédé par des interviews adressées aux membres de l'ATP, une grande implication s'est fait sentir, et un réel intérêt aux besoins des usagers a été porté.

Au bout de cette première étape de travail collaboratif en sous-groupes d'étudiants, un rendu portant sur l'analyse du site d'intervention et sur le programme du futur siège de l'ATP était demandé à chaque sous-groupe. Les étudiants pouvaient intégrer les techniques de leurs choix pour mettre en valeur les enquêtes menées auprès des usagers ainsi que les potentialités du site.

Ensuite, nous avons mené le travail en un processus collaboratif avec les ateliers de dessin et d'arts plastiques. Chaque atelier travaillait sur ses propres objectifs tout en collaborant sur la même situation d'apprentissage. L'accompagnement s'est fait au sein des différents ateliers avec des séances où les enseignants assistaient dans les ateliers des uns et des autres.

Au cours de cette phase, le travail de composition et de conception était mené en individuel. Néanmoins les corrections collectives, l'esprit d'équipe et les échanges restent privilégiés.

Au sein de notre atelier, nous essayons, mon binôme¹ et moi-même, de construire une démarche pédagogique qui intègre et valorise les acquis, les connaissances et l'apport de l'étudiant dans le processus d'apprentissage. C'est l'étudiant qui est l'acteur principal dans l'atelier, c'est par lui qu'émane le sujet de l'exercice, c'est à travers ses acquis, vécu et expérience que se tissent les écarts d'assimilation qui, une fois identifiés, deviennent une locomotive d'échange et de travail collaboratif.

Résultats

Ces deux expériences ont mis en valeur le degré d'implication des apprenants quand ils prennent la responsabilité de leur apprentissage.

Le travail collaboratif avec les enseignants des autres matières dans une approche transdisciplinaire a créé une réelle dynamique au sein de l'équipe.

conférence AlterLab. Intervention de M. Abderrahman Longfaix de l'Association Tunisienne de Permaculture intitulée « Jardin urbain communautaire à Tunis ».

¹ L'enseignement en atelier architecture se fait en binôme ; deux enseignants. Je collabore en atelier de 1^{er} année avec Inès Dimassi, Maître assistante à l'ENAU.

Les échanges et discussions en atelier ou sur site donnent du sens au travail effectué, l'étudiant ne se sent plus isolé, il est rassuré en faisant partie d'une équipe. Le travail collaboratif entre les enseignants et entre enseignants et étudiants motive ces derniers.

Le travail en ateliers transversaux ; architecture, dessin et expression plastique, a permis aux étudiants de mieux s'impliquer, ils comprennent mieux comment se tissent les connaissances entre les ateliers. Ils savent maintenant où puiser une information, sa technique, son interprétation et saisissent l'importance de chaque matière enseignée dans un processus d'apprentissage par le projet.



Figure 7 Midhat Al Soltane présenté et raconté par notre collègue enseignant d'histoire de l'art et de l'architecture. (Source : établie par l'auteur)

L'organisation de groupe sociocentrée a créé une dynamique, des échanges et des complémentarités entre les étudiants ont pris forme. Ils ont entamé spontanément un processus de tutorat entre eux qui s'est matérialisé par une entraide des uns avec les autres. Nous avons vu les étudiants qui ont plus de facilité à intégrer des compétences techniques prendre en charge leurs camarades qui sont moins habiles pour leur expliquer ou se mettre côte à côte durant l'application.

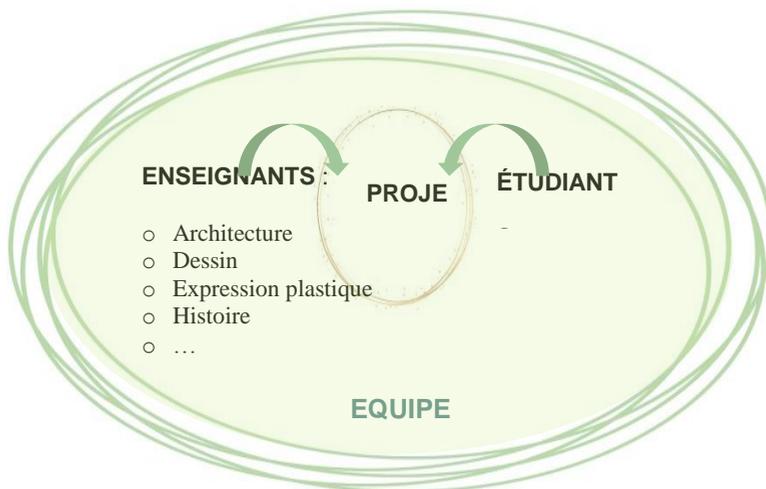


Figure 8 Dynamique d'équipe autour du projet. (Source : établie par l'auteur)

La formule pédagogique pédocentree expérimentée dans les deux situations d'apprentissage par le projet que nous avons présenté, nous a révélé de nouvelles attitudes chez les étudiants. Quand c'est l'étudiant qui fait le choix du format de son rendu ; que ce soit le choix de la langue qu'il maîtrise le mieux pour rédiger un texte qui soit fidèle à ses perceptions des ambiances spatiales ou bien le choix de l'outil pour le rendu, un sens de responsabilité s'émane de lui, il s'implique beaucoup plus, tente de se surpasser et met tout son potentiel pour assumer son choix.

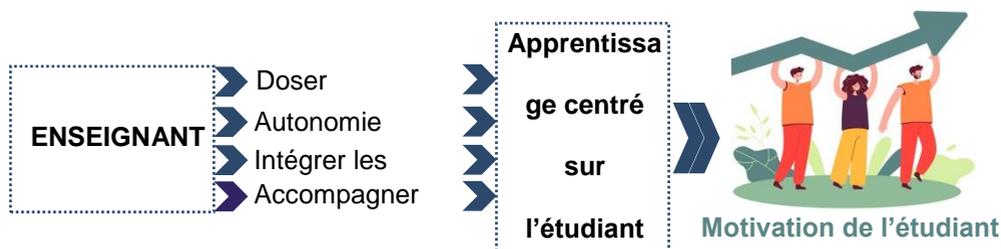


Figure 9 Construction du processus de motivation de l'étudiant. (Source : établie par l'auteur)

L'utilisation des acquis et des compétences des étudiants comme outils de représentation ou comme sujet pour l'exercice a motivé les étudiants, ces derniers ont tendance à perfectionner encore plus leurs acquis et les adaptent aux besoins de l'exercice et aux besoins de leurs études.

Les étudiants qui faisaient déjà des montages vidéo sur les réseaux sociaux ont perfectionné leurs acquis en se formant pour utiliser un logiciel plus professionnel « Adobe Première Pro » afin de donner un meilleur rendu pour leur film court qui venait clôturer l'exercice de la représentation par le croquis.

Les étudiantes ont produit également un court-métrage sous-titré en langue anglaise, un texte qui nous a révélé une grande sensibilité de leurs perceptions des lieux visités ; les sons et les odeurs rencontrés à travers les ruelles de la médina étaient leur guide durant cette expérience.



Figure 10 Exemple des travaux des étudiants ; texte, croquis, court-métrage. (Source : établie par l'auteur à partir des travaux des étudiants)

Nous avons également remarqué comment les étudiants ont pris eux-mêmes en charge le processus d'apprentissage :

Ils ont proposé pour le rendu de l'exercice « la représentation par le croquis » un poster composé par des photos qui retracent les séquences de la médina que nous avons visitée. Ils ont commenté leur travail en y intégrant toutes les informations historiques récoltées lors de la visite guidée et ils se sont attardés sur les éléments architectoniques où à chaque fois ils questionnaient l'objet présenté, son appellation, les matériaux et les techniques de construction utilisés et son usage. Ils nous ont proposé une révision collective sur toutes les notions que nous avons rencontrées durant cet exercice qui s'est étalé sur quatre semaines.

Lors du jury final, une étudiante, accompagnée de sa planche de croquis, nous a présenté un quiz¹. Elle a repris l'initiative des enseignantes après la présentation sur les éléments architectonique et voilà que maintenant c'est l'étudiant qui questionne l'assistance ; enseignants et étudiants, d'une manière intelligente sur l'histoire de la médina. L'initiative de cette étudiante a marqué les différents membres de l'équipe, elle a participé à l'ancrage de l'information.

Les étudiants ont pris en charge le processus de leur apprentissage, ils ont participé de manière active au jury et l'apprentissage par le projet prend forme en étant pédocentré et sociocentré. Le rôle de l'enseignant se transforme en tuteur, il observe et intervient seulement quand c'est nécessaire. Les étudiants trouvent l'information par eux-mêmes et l'enseignant les accompagne dans leurs démarches.

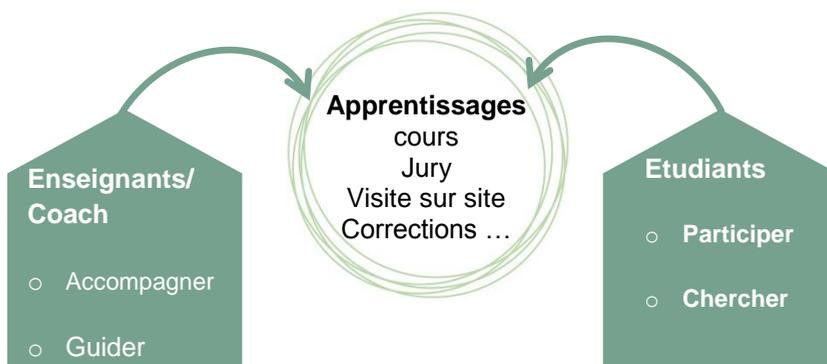


Figure 11 Interaction et coopération enseignants/coach et étudiants autour du processus d'apprentissage. (Source : établie par l'auteur).

¹ L'étudiante a bien animé le temps qui lui était alloué pour son évaluation en jury, elle avait aussi préparé les bonnes réponses et a distribué des chocolats en guise de récompense pour chaque bonne réponse. L'ambiance pour un moment de jury d'évaluation était très conviviale et détendue.

La situation d'exercice d'initiation à la conception qui a pour sujet la mise en forme du siège de l'ATP, nous a révélé l'engagement des étudiants en tant que citoyens responsables. Étant déjà sensibilisés à une cause, ils se sont vite engagés pour mener à bout ce projet. Nous avons remarqué que le fait de traiter des problématiques réelles qui parlent aux étudiants, développe un engagement et un esprit citoyen qui est nécessaire pour tout futur architecte responsable qui va façonner les villes pour les citoyens.

« Pour former des citoyens qui pensent leur métier et leur monde, autonomes et responsables, la structure et la philosophie globale de l'enseignement de l'architecture doivent pouvoir donner les moyens aussi bien techniques, pédagogiques, heuristiques que réflexifs de cette formation vers l'autonomie ». (Ismail, 2020)

La « dynamique motivationnelle » en situation d'apprentissage par le projet en atelier 1^{er} année architecture

L'étudiant développe ainsi une perception de la valeur de son activité, il perçoit l'importance de son apport que ce soit pour améliorer le cadre de vie des citoyens ou bien en participant à la construction du cours, à mener une synthèse-révision du cours, ou encore la participation au jury de l'évaluation. Les deux situations d'enseignement présentées rejoignent ce qu'a énoncé Rolland Viau (2006) dans ses travaux sur la problématique de la motivation des étudiants : en effet parmi les trois sources de la motivation intrinsèque cité par Viau nous retrouvons la perception de la valeur de l'activité comme réponse à la question « *est-ce important ?* »

« La perception qu'il (l'étudiant) a de la valeur de l'activité : le jugement qu'un étudiant porte sur l'intérêt et l'utilité d'une activité pédagogique en fonction des buts qu'il poursuit. » (Rolland Viau, 2006)

La pédagogie d'apprentissage par le projet, étant pédocentrée et sociocentrée, donne plus de pouvoir à l'étudiant qui prend en charge lui-même son apprentissage. Il cherche par lui-même l'information, il devient actif et plus créatif en adaptant les outils et les supports afin de mieux mettre en valeur son travail et son rendu.

De plus, la pédagogie par le projet régule le rôle de l'enseignant. Il devient plus un *coach* qui observe les étudiants réfléchir et échanger afin de repérer les défauts d'apprentissage et intervenir. Une relation d'interactivité se construit entre enseignants et étudiants à la place de la transmission classique entre enseignant émetteur et étudiants récepteurs.

L'APP s'accorde à l'enseignement du projet en architecture dans la mesure où il accorde une place fondamentale à la démarche de questionnement par le projet. Il développe une approche qui se base sur des situations variées, contextualisées et présentant un défi, il fait appel à la coopération entre apprenants et met l'accent sur les activités initiées par l'étudiant plutôt que par l'enseignant. Cette pratique permet de motiver les apprenants, de stimuler leurs capacités d'auto-régulation, d'accentuer la profondeur des apprentissages et le développement des habiletés sociales et des compétences cognitives de haut niveau des étudiants.

L'étudiant s'exerce et se construit ce qui impacte sa motivation. La situation d'apprentissage dans laquelle il est plongé est porteuse de sens pour lui, il perçoit ainsi l'utilité des apprentissages. Il a une certaine liberté ; une marge de manœuvre quand il est en autonomie. Il s'aperçoit également qu'il arrive à trouver des solutions, même sans avoir eu le cours avant, simplement en cherchant les réponses. Cela développe l'estime de soi, donc le sentiment de compétence, élément très important de la motivation.

Je reste convaincu que chaque étudiant est une compétence avec son propre vécu, son expérience personnelle, ses acquis, ses sensibilités, etc. Et c'est à nous (enseignants) de proposer les situations d'apprentissage et l'environnement qui permettent le développement de ces compétences, de les sculpter et de les perfectionner. Pour définir la perception de compétence chez l'étudiant Rolland Viau avance : « la perception qu'il a de lui-même et par laquelle il évalue sa capacité à accomplir de manière adéquate une activité qu'il n'est pas certain de réussir. » (Rolland Viau, 2006)

La perception de la compétence est l'une des trois sources de la motivation intrinsèque citées par Viau qui répond à la question « *Suis-je capable ?* »

Une fois les écarts d'intégration de l'information identifiés, l'enseignant saura garder une certaine flexibilité dans la gestion du temps alloué à chaque situation d'apprentissage, mais aussi dans l'aboutissement de ses objectifs. Le processus d'enseignement fonctionne autour de l'étudiant, il est important qu'il soit en phase et adapté à leur niveau d'intégration. Un contenu très dense ou au contraire très léger risque de faire perdre à l'apprenant sa motivation.

La planification des apprentissages en plusieurs petits objectifs successifs et progressifs ; des paliers d'apprentissage¹ (Ismail, 2016), permettent une

¹ « Les étapes sont des paliers, soit des sous-systèmes du *système architecture* dans lequel nous cherchons à les (étudiants) impliquer.

meilleure intégration des connaissances et homogénéisent le niveau du groupe. Les étudiants seront plus aptes à gérer des situations complexes et pluridisciplinaires.

En effet, en atelier architecture les étudiants sont confrontés à des situations d'apprentissage qui ne sont pas uniquement basées sur la résolution d'un problème dans le but d'ancrer des connaissances, elles reposent sur un processus interdisciplinaire où l'étudiant est appelé à mobiliser un grand nombre de connaissances.

La pensée systémique permet de rendre compte d'un ensemble de phénomènes perçus comme complexes tels que l'apprentissage et la conception architecturale. Elle aborde la problématique de la complexité du monde réel et essaie d'en tenir compte dans les modèles qui le décrivent. Ce concept est développé dans sa plénitude dans les travaux d'Edgar Morin (1990) et Le Moigne (1990).

Dhouib (2004) développe un modèle d'analyse de la conception architecturale qui applique les principes de l'architecture de la complexité de Simon (1990) à la structure de l'architecture de l'urbain, son modèle puise ses sources dans l'approche systémique et les systèmes complexes. Nous avons appliqué et développé le modèle de Dhouib dans notre travail de thèse de doctorat (Gira, 2017).

L'approche systémique dans son application à l'architecture de l'urbain nous offre une manière d'appréhender le processus d'apprentissage dans sa complexité et pluridisciplinarité, elle favorise également le travail collaboratif et l'engagement des pairs (Ismail, 2020).

De plus, cette approche s'accorde bien avec la démarche d'apprentissage en paliers réflexifs en construisant les connaissances en sous-systèmes interconnectés qui s'affirment en tant qu'objectifs spécifiques et qui en même temps s'intègrent dans un objectif global.

Par ailleurs, l'APP permet de « visualiser des interactions de concepts difficiles (et de) faciliter la construction de modèles mentaux ». (Reverdy, 2013) et l'acquisition d'une certaine autonomie qui est l'une des caractéristiques de l'étudiant architecte. L'objectif global à tout enseignement étant le développement d'un esprit critique et la formation à une certaine autonomie.

Chaque sous-système devient un point d'entrée (par induction : du particulier au général ou par déduction : du général au particulier) pour mesurer leurs aptitudes à intégrer certaines connaissances et compétences complexes. » (Ismail, 2020, p7)

Nous pensons que cette démarche combinée entre la systémique et la pédagogie par projet favoriserait l'émergence de comportements nouveaux et le transfert des savoirs dans l'enseignement de la discipline architecture pour nos jeunes étudiants de 1^{re} année.

Reverdy (2013) avance que « Cet intérêt renouvelé pour la pédagogie par projet s'appuie sur les possibilités qu'elle offre de s'aventurer au-delà des disciplines, et ainsi de mobiliser les compétences transversales des élèves et de recourir aux TIC à plusieurs niveaux (pour faciliter la recherche d'information, la gestion du projet lui-même ou les échanges avec les pairs, voire l'autoévaluation et la co-évaluation) ».

Les étudiants prennent des initiatives et gèrent leurs projets, ils développent ainsi une certaine autonomie qui est incontournable pour susciter la motivation chez les étudiants. La pédagogie par le projet laisse la marge aux étudiants de choisir par eux-mêmes les outils, le format du rendu ou le sujet de la situation d'apprentissage, tout en travaillant et en développant des compétences suivant des objectifs pédagogiques bien précis. Cette situation d'apprentissage développe la perception de la contrôlabilité de l'activité chez l'étudiant. Rolland Viau définit la perception de la contrôlabilité comme « le sentiment de contrôle qu'il [l'étudiant] exerce sur le déroulement d'une activité et sur ses conséquences » (Rolland Viau, 2006). La perception de la contrôlabilité est l'une des trois sources de la motivation intrinsèque citée par Viau (2006) et qui répond à la question « *Ai-je mon mot à dire?* »

Nous avons remarqué une meilleure implication des étudiants lorsque les exercices sont menés en APP. La transdisciplinarité, l'intégration des acquis en arts numériques, la marge de manœuvre laissée à l'étudiant pour le choix du format de son rendu et son implication dans des problématiques citoyennes donnent de la valeur à l'activité de l'étudiant. Il perçoit son apport à l'activité et il a aussi un contrôle dans le choix du format de son rendu. En effet, la motivation et l'implication des étudiants se sont traduites dans leurs sensibilités à appréhender, comprendre et interpréter l'espace.

L'activation des trois sources de la motivation intrinsèque : la perception de la valeur de l'activité, la perception de la compétence de l'étudiant et la perception de la contrôlabilité de l'activité, aura comme conséquence plus d'engagement cognitif de la part de l'étudiant dans une activité pédagogique qui est porteuse de sens pour lui. L'engagement cognitif de l'étudiant se traduit par le fait qu'il soit plus attentif, plus concentré. Il va questionner et s'investir dans son apprentissage. Il va consacrer plus de temps à ses apprentissages, il va persévérer, continuer et réessayer.

Conclusion

Nous avons présenté deux situations d'apprentissage (la représentation par le croquis en atelier 1^{re} année architecture et l'initiation à la conception architecturale en atelier de 1^{re} année architecture) qui intègrent dans leurs démarches la motivation chez l'étudiant comme étant un élément essentiel de l'apprentissage et de l'engagement. Nous avons essayé de proposer des activités pédagogiques qui influent positivement sur les perceptions qu'ont les étudiants de la valeur de l'activité qu'ils font, de leurs compétences et de leur contrôlabilité sur l'activité. Il s'agit des trois sources de la motivation intrinsèque énoncées par Rolland Viau et qui appartiennent aux facteurs relatifs à l'atelier.

Dans notre démarche pédagogique, nous essayons d'intégrer la motivation comme partie intégrante dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. La transdisciplinarité, l'intégration des acquis, l'autonomie de l'étudiant et son implication dans des causes et des problématiques citoyennes nous ont permis d'aborder la motivation chez l'étudiant.

Viau (2006) décrit quatre facteurs externes de motivation qui sont les facteurs relatifs à la classe, les facteurs relatifs à l'établissement, les facteurs relatifs à la société et les facteurs relatifs à l'étudiant. Nous focalisons sur les facteurs de motivation relatifs à l'atelier parce que c'est là où l'enseignant possède la plus grande marge de manœuvre, c'est là où il peut vraiment intervenir et mettre toute son énergie et tout son travail.

En effet, notre expérience menée en atelier de 1^{re} année architecture a montré une meilleure implication des étudiants dans leur processus d'apprentissage ainsi qu'une participation à l'ancrage de l'information.

Le travail mené en ateliers transversaux a permis aux étudiants une meilleure compréhension de la complémentarité qui existe entre les différentes matières enseignées. L'organisation de groupe sociocentrée a enclenché un processus de tutorat entre les étudiants. Quant à la formule pédagogique pédocentrée, elle a développé plus d'engagement des étudiants dans le projet.

Dans notre expérimentation nous avons travaillé sur les trois sources de la motivation intrinsèque qui se traduisent par les trois perceptions de l'étudiant sur son activité ; la contrôlabilité, la valeur et sa compétence. Enclenchées ensemble, ces trois perceptions créent une dynamique motivationnelle qui est à l'origine de l'implication et de la persévérance de l'étudiant.

Références

Chamberland G., Lavoie L., Marquis D. (2006). 20 Formules Pédagogiques. Québec (Canada) : Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec. 198 p.

Dhouib M. (2004). *De la construction de connaissances à la création : Modélisation du processus de conception architecturale*. Thèse de doctorat en Architecture, École Nationale d'Architecture et d'Urbanisme, Tunis (Tunisie), 438p.

France Université Numérique. MOOC « Se former pour enseigner dans le supérieur » (Consulté en juin 2021). <https://lms.fun-mooc.fr/courses/course-v1:enseignementsup+131001+session04/info>

Freemana S. Eddy S. Mcdonougha M. Smithb M. Okoroafora N. Jordta H. Wenderoth M. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceeding of the National Academy of Sciences of the Unites States of America*. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>

Grira H. (2017). *Structure urbaine de la médina de Tunis et sa région ; morphologie structurale comparée des habitations de la bourgeoisie tunisoise à l'époque pré-coloniale*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Architecture, École Nationale d'Architecture et d'Urbanisme, Tunis (Tunisie), 878p.

Ismaïl D. (2016). *Incompressible 0.0 : réflexions sur l'enseignement en architecture*. Tunisie (Tunis) : Académie Tunisienne des Sciences des lettres et des arts Beït al-Hikma. 339p. ISBN 978-9973-49-164-0

Ismaïl D. (2017), *La réflexivité et la complexité comme outils pédagogiques pour former des architectes-citoyens autonomes* : Academia.edu. 16p. https://www.academia.edu/41732236/Le_1_er_Forum_Citoyen_National_de_l%27education

Ismaïl D. (2020), La systémique : Un outil pour une posture enseignante critique en architecture. *Acta Europeana Systemica*, 10, 73-104. https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=fr&user=xHbSWjEAAAAJ&citation_for_view=xHbSWjEAAAAJ:u5HHmVD_uO8C

Le Moigne J.-L. (1990). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris (France) : Dunod. 178p. ISBN 2-04-019704-4

MORIN E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris (France) : ESF Editeur. 158p. ISBN 978-2710108009

Raynal F., Rieunier A. (2010). *Pédagogie, dictionnaire des concepts-clés*. Paris (France) : ESF.

Reverdy C. (2013). Des projets pour mieux Apprendre ?. *Dossier de veille de l'IFE*, n.82. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=82&lang=fr>

Simon H-A. (1990). Sur la complexité des systèmes complexes. *Revue Internationale de Systémique*, vol. 4, n.2, p. 125-145. http://dea128fc.free.fr/Doc%20en%20stock/simon6_complexite%20de%20la%20complexite.pdf

Viau R., Joly J., Bédard D. (2004). La motivation des étudiants en formation des maîtres à l'égard d'activités pédagogiques novatrices. **Revue des sciences de l'éducation**, vol. 30, n. 1, p. 163-176. <http://doi.org/10.7202/011775ar>

Viau R. (2006). *La motivation des étudiants à l'université : mieux comprendre pour mieux agir*. Liège (Belgique) : Département de pédagogie, Université de Sherbrooke. 10p. <https://cip.univ-littoral.fr/wp-content/uploads/2016/03/La-motivation-des-%C3%A9tudiants-%C3%A0-l%E2%80%99universit%C3%A9-mieux-comprendre-pour-mieux-agir.pdf>

Liste des figures

Fig. 1 : Moyenne de motivation générale des étudiants en fonction des activités pédagogiques. (Source : établie par l'auteur sur la base des travaux de Viau)
Erreur ! Signet non défini.

Fig. 2 : Degré de contrôle de l'apprentissage. (Source : établie par l'auteur sur la base des travaux de Chamberland) **Erreur ! Signet non défini.**

Fig. 3 : Organisation du groupe. (Source : établie par l'auteur sur la base des travaux de Chamberland) **Erreur ! Signet non défini.**

Fig. 4 : Intégration des prédispositions de l'étudiant dans le processus de développement d'un mode de perception et de pensée. (Source : établie par l'auteur) **Erreur ! Signet non défini.**

Fig. 5 : Mise au point et correction collective sur site à Bir Lahjar ; Médina de Tunis. (Source : établie par l'auteur). **Erreur ! Signet non défini.**

Fig. 6 : Midhat Al Soltane présenté et raconté par notre collègue enseignant d'histoire de l'art et de l'architecture. (Source : établie par l'auteur) **Erreur ! Signet non défini.**

Fig. 7 : Dynamique d'équipe autour du projet. (Source : établie par l'auteur)
Erreur ! Signet non défini.

Fig. 8 : Construction du processus de motivation de l'étudiant. (Source : établie par l'auteur) **Erreur ! Signet non défini.**

Fig. 9 : Exemple des travaux des étudiants ; texte, croquis, court-métrage. (Source : établie par l'auteur à partir des travaux des étudiants) **Erreur ! Signet non défini.**

Fig. 10 : Interaction et coopération enseignants/coach et étudiants autour du processus d'apprentissage. (Source : établie par l'auteur). **Erreur ! Signet non défini.**

Transpose / innovate: the practice of pedagogy revisited by the digital

Transposer / innover : l'exercice de la pédagogie revisité par le numérique

Pierre MORELLI

Crem UR 3476, Université de Lorraine
pierre.morelli@univ-lorraine.fr

Résumé.

La transition numérique dans laquelle s'est engagée l'enseignement n'est pas seulement une affaire transcription technologique. Elle saisit chaque pôle du triangle pédagogique dont la complexification prend des formes différentes et qu'un simple schéma ne peut représenter. L'accessibilité du savoir et les formes avec lequel il se présente change. Le regain d'activité au sein du groupe d'apprenant amène à repenser les responsabilités de l'enseignant non seulement par rapport aux activités traditionnelles revisitées par le numérique mais l'ajout de responsabilités techniques et méthodologiques commandées par la typologie même des expériences nouvelles introduites par le numérique. Du point de vue de l'apprenant, outre le regain d'activité se jouent des questions d'autonomisation par l'action, responsabilisantes et susceptibles de générer des renversements pédagogiques aussi inédits qu'inattendus.

Mots-clés. : Collaborer, compétences, expérience, transition numérique, triangle pédagogique.

Abstract.

The digital transition in which education is engaged is not only a matter of technological transcription. It seizes each pole of the pedagogical triangle whose complexification takes different forms and that a simple diagram cannot represent. The accessibility of knowledge and the forms in which it is presented change. The revival of activity within the group of learners leads to a rethinking of the teacher's responsibilities not only in relation to traditional activities revisited by digital technology, but the addition of technical and methodological responsibilities ordered by the very typology of new experiences introduced by digital technology. From the learner's point of view, in addition to the revival of activity, questions of empowerment through action are at stake, empowering and likely to generate pedagogical reversals as unprecedented as they are unexpected.

Keywords. Collaborate, digital transition, educational triangle. experience, skills.

Transposer / innover : l'exercice de la pédagogie revisité par le numérique

Le triangle pédagogique conceptualisé par Jean Houssaye (figure1) a vocation à représenter la trilogie « savoir, enseignant, apprenant » et à identifier les relations s'exerçant entre ces trois pôles.

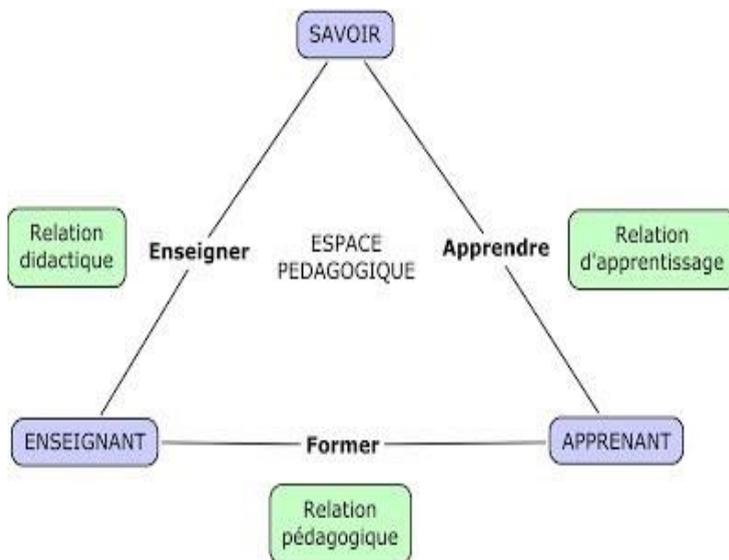


Figure 1 : Triangle pédagogique de Jean Houssaye¹

Fonctionnelle, cette représentation géométrique permet de cartographier, à partir de trois verbes d'action (enseigner, former, apprendre), les interactions bilatérales (entre enseignant, apprenant et savoir) donc de modéliser la complexité relationnelle inter-pôle amenant l'enseignant à interroger son rapport au savoir selon une perspective de traduction / transmission. La question du rapport au savoir, et plus précisément celle des conditions de l'acquisition et de la transmission des connaissances peut également être posée du côté de l'apprenant.

Si, par essence, tout dispositif apprentissage a pour vocation d'outiller la réflexion à force de notions et de concepts (les savoir) à des fins de mise en œuvre en situation concrète (les habilités), sa conception et sa mise en œuvre n'opèrent pas de manière unidirectionnelle, la théorie menant à la pratique,

¹ Source : <http://poursuivre.net/nos-ressources/le-triangle-pedagogique-de-jean-houssaye/>

mais au prisme d'une dialectique mettant en tension de manière réciproque théorie(s) et pratique(s). Aussi, Domenico Masciostra (2017 : 1) énonce-t-il :

« Les praticiens ne se limitent pas à une stricte application [des savoirs scientifiques dans le monde du travail] qui se révèlent peu pratique. Ils développent plutôt des savoirs dans et par leur pratique même ».

Dès lors, le pôle « savoir » est appelé à être examiné de près. Loin de se limiter aux seules connaissances s'élargit au savoir-faire que l'enseignement cherche à développer chez les apprenants notamment à partir d'activités menées en lien avec des deux autres pôles (enseignant, apprenant) : savoir-faire cognitifs (capacités intellectuelles visant la réalisation d'opérations simples ou complexes) ; savoir-faire opérationnels développés en situation (résolution de problèmes, travaux d'équipe...) ; savoir-faire relationnels (savoir être et se comporter face aux autres). Du point de vue formel, si à l'ère du numérique, les connaissances continuent à faire l'objet de publications scientifiques, didactiques et pédagogiques, de nouveaux lieux et formats d'inscription émergent pour la construction et la mise en œuvre desquels l'apprenant est appelé à participer.

Nous nous proposons ici d'interroger les dynamiques qui saisissent le triangle pédagogique afin d'appréhender les enjeux et les réciprocity des savoir-faire cognitifs (savoirs, connaissances), opérationnels (savoir-faire techniques) et relationnels (savoir être, faire savoir) dans un contexte d'usages généralisés du numérique. Invisible dans le schéma, la notion de compétence n'est pourtant pas absente, car les relations au savoir des enseignants et des apprenants et leurs relations réciproques constituent autant d'aptitudes que ces acteurs sociaux visent ou vont développer. Pragmatique, la compétence s'adapte aux circonstances (Jonnaert et al., 2015 : 14-15). Intrinsèquement évolutive elle résulte du processus dynamique et constructif du traitement des situations et s'élabore pas à pas au gré des champs d'expérience que chacun traverse et/ou affronte.

Or, depuis une bonne vingtaine d'années, les pratiques sociales sont saisies par les procédures et les environnements numériques. La question de la transition numérique amène les chercheurs et les techniciens de penser le futur à l'aune d'un paradigme commun, codage universel qui saisit toutes formes d'informations « traitées par calcul automatique entre l'homme et l'ordinateur » (Couchot, 2007 : 199). Cette transition prend-elle uniquement la forme d'une transposition d'un environnement technologique (l'analogique) vers un autre (le numérique) ? Nous estimons au contraire qu'il est indispensable de repenser l'environnement pédagogique et sa perception par

les acteurs sociaux à l'aune des technologies¹ nouvelles. L'observation et la compréhension des enjeux pédagogiques, didactiques et relationnels résultants de l'adoption du numérique disposent-elles toutefois de modèles et de schémas permettant de les représenter dans leurs formes les plus récentes ? Bousculé par le numérique et confronté à son potentiel d'innovation qui intensifie les interrelations, le triangle pédagogique (figure1) peine² en effet à traduire les complexités contemporaines.

L'adoption du numérique ne saurait se limiter uniquement à une question de transfert de pratiques et de ressources, transcription technologique consistant à reproduire de manière d'homologique un existant dans un environnement numérique. Les codages et les calculs matriciels (Couchot, 1988) intervenant lors du passage de technologies analogiques au numérique sont sources de changements paradigmatiques. Si par transition numérique il d'abord question de transférer un existant, les modélisations apportées par la logique computationnelle digitale affectent les pôles du triangle pédagogique ainsi que les relations bilatérales. Émergent alors des appels à l'inventivité des acteurs sociaux invités à s'émanciper par rapport aux approches pédagogiques « traditionnelles », donc priés de se libérer du poids des habitudes (Jouet, 2000) en assumant, au risque de fragiliser leur position, le rôle d'expérimentateur.

S'approprier de manière créative les procédures, les repenser, les hybrider, les réécrire de manière à mieux appréhender la complexification tels sont alors les termes d'une promesse de redynamisation qui saisit le triangle pédagogique. Les pôles sont alors à repenser au sein d'un espace pédagogique revisité : augmentation de l'espace par les technologies, dosage astucieux et pertinent de présentiel et « distantiel », modalités d'accès évolutives. Chaque pôle est donc impacté par les potentialités ouvertes (offertes) par le numérique. Ainsi, le « savoir » bénéficie-t-il de l'accès à d'importantes bases de données comprenant des ressources validées (Open source, catalogues d'articles et d'ouvrages édités) mais aussi des écrits intermédiaires voire provisoires (la « littérature -grise » : Pré-print, rapports, blogs, travaux d'étudiants...).

¹ Pour Jean-Louis Weissberg (1988 : 53), « les technologies qui prothésent le regard en reformulent les conditions d'exercice ».

² Lors d'une conférence invitée lors de la conférence internationale *Comprendre la transition V. Développer la communication dialogique* tenue à Bucarest (mars 2017) nous questionnions l'emploi des métaphores dans la communication numérique et invitons à s'interroger au-delà des apparences immédiates donc à se méfier de la simplicité apparente des modèles illustratifs. Cet article se propose de prolonger notre réflexion d'alors (Morelli, 2018) et de repenser le triangle pédagogique en lien avec les potentialités pédagogiques ouvertes par le travail de groupe que facilitent et banalisent les technologies numériques.

Dynamisé par toutes formes d'échanges et de partages il n'est plus l'apanage de l'enseignant et peut émaner des « apprenants » lesquels jouissent d'une réelle culture de l'usage des TIC (B2i, C2i, [NUMOC-Outils et culture numérique]). Ces derniers ne se font d'ailleurs pas prier pour développer des pratiques individuelles, agilités techniques éminemment utiles à la reconstruction du savoir (De Rosney, 1995) ce qui les amène à faire usage des réseaux sociaux, d'outils de recherche, de logiciels de création textuelle, visuelle et multimédia et d'espaces numériques de travail [ENT]). Bénéficiant également d'une culture de l'usage des TIC [usage personnel & professionnel], les « enseignants » disposent d'environnements numériques d'organisation de la relation pédagogique [plateformes d'enseignement [Moodle...]].

L'exercice même de l'apprentissage (apprendre, enseigner et former) est reconfiguré par le numérique dont les environnements font figure d'appareils (Déotte, 2004) à travers lesquels sont refaçonnés les pôles et les relations du triangle pédagogique.

Arborescence fonctionnelle de l'enseignant « contemporain¹ »

Ouvrant à de nouveaux rapports au savoir, le numérique fissure la frontalité enseignant/apprenants, et force le premier à assumer une pluralité de rôles mêlant compétences didactiques, pédagogiques et techniques face aux seconds (Figure 2) : personne-ressource, responsable de relations, évaluateur, chercheur, et technicien. L'enseignant contemporain est désormais tenu de(re)penser le cadre pour l'apprenant en termes de [re]dynamisation, de responsabilisation et d'autonomisation tout en veillant à la mise en place d'un fort accompagnement méthodologique l'amenant de fait à apprendre à déléguer.

¹ Nous avons gardé, dans la Figure 2 la dénomination « enseignant moderne », datant de 1993 /1994 la principale vocation de ce schéma était de cartographier les transformations à venir.

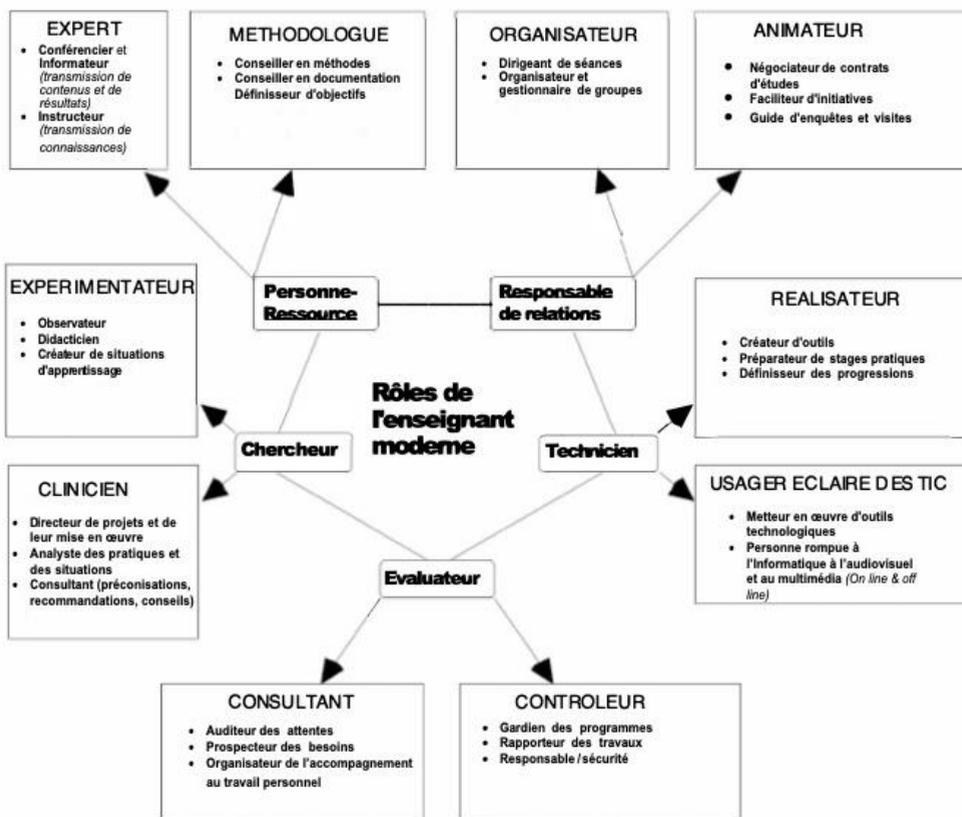


Figure 2 : Rôles de « l'enseignant moderne »

L'apprenant au prisme de dynamiques de groupe

Le pôle « apprenant » est lui aussi à repenser, car les relations au savoir (condition d'accès, co-constructions et appropriation des connaissances et des savoir-faire et savoir-être induits, déduits et transmis) de ce public cible changent tout comme évoluent les relations à l'enseignant alors que s'étoffent celles entre apprenants, tant dans leur forme, que dans leur place et dans leur rôle dans les dispositifs pédagogiques. Plus précisément, le numérique favorise et revitalise le travail de groupe dans toutes ses dimensions (contribution, participation, coopération et collaboration, cf. Morelli, 2021), ce qui nous amène à interroger la représentation du rapport au(x) groupe(s) et de son influence à l'encontre de chacun des trois pôles du triangle d'apprentissage.

Le triangle pédagogique de Jean Houssaye (Figure1) ne traduit pas la complexité qui saisit les perspectives informationnelles, communicationnelles,

pédagogiques et didactiques offertes par l'accès et ou la connexion à distance. Grâce à la connectivité contemporaine, les contraintes spatiales (cours à distance) et temporelles (cours en différé) deviennent autant d'opportunités de combiner l'accès en direct (flux) et l'accès différé, de conjuguer et de combiner synchronie et asynchronie plutôt que de les opposer. De même, remarquons que les potentialités relationnelles et conversationnelles consubstantielles aux technologies numériques participent de la redéfinition de la relation pédagogique (lien entre apprenants, aux apprenants et aux ressources). Sont alors observables : la gradation du travail de groupe (participer, contribuer, coopérer & collaborer, cf. Morelli, 2021) ; l'émancipation de l'apprenant par rapport au regard surplombant (l'enseignant) ou frontal (classe) (*Idem*) ainsi que le renforcement de la place de l'action dans les apprentissages (agir compétent *in situ* [Masciostra, 2017 et Jonnaert, 2006, Jonnaert *et al.* 2015]) alors que se développe tout l'art du travailler ensemble que, dans notre article publié dans le précédent ouvrage collectif, nous qualifions de « laboratoire expérientiel de la citoyenneté scolaire » (Morelli, 2021) en ce qu'il permettait notamment de « faire avec » les différences au sein du groupe classe voire permettre à certains de se révéler et d'être valorisés.

Perspectives expérientielles et potentiel d'innovation pédagogique

Outre les modifications apportées aux trois pôles du triangle pédagogique, la plasticité du numérique (Morelli, Lazar, 2015) donne vie à des dispositifs innovants aux plans technique et pédagogique ouvrant des perspectives expérientielles intéressantes mais contraignantes pour l'utilisateur. Enseignant(s) et apprenant(s) sont en effet amenés à oublier les procédures antérieures, plus précisément ils doivent désapprendre (oublier des mécanismes stabilisés) pour réapprendre (adopter de nouvelles procédures). Cela oblige à sortir de sa zone de confort, à tester les limites de l'expérience quitte à être déstabilisé, à « casser les évidences » donc à penser contre soi (Cioran, 1973). Les utilisateurs sont également invités à se trouver voire se retrouver entre pairs, à avancer pas à pas sur la base de modèles et de procédures qui délimitent et encadrent l'action (invention fertile opérant dans le cadre, cf. Schlanger, 1982). Ils peuvent également tenter des ruptures, notamment à travers l'expérimentation de la pensée divergente ce qui amène à s'affranchir du cadre (invention féconde caractérisant l'apparition de nouveaux cadres cf. Schlanger, 1982) et ainsi se donner la possibilité de découvrir des combinaisons inédites (« bissociation » cf. Koestler [Schlanger, 1982]). Rappelons que la « bissociation » opère par dissociation (se dégager des façons routinières de penser), puis par association (création de nouvelles relations entre des faits habituellement éloignés).

Changement de représentation : nouveaux rapport au.x groupe.s & partage d'expériences

Les nouveaux rapports au.x groupe.s ainsi que les partages entre les apprenants issus de l'usage des technologies numériques échappent au triangle pédagogique (Figure 1). Aussi proposons-nous, à la suite de Richard Færber (2003 : 202) d'augmenter cette figure géométrique par l'ajout d'un quatrième pôle et ainsi passer à un tétraèdre (Figure 3).

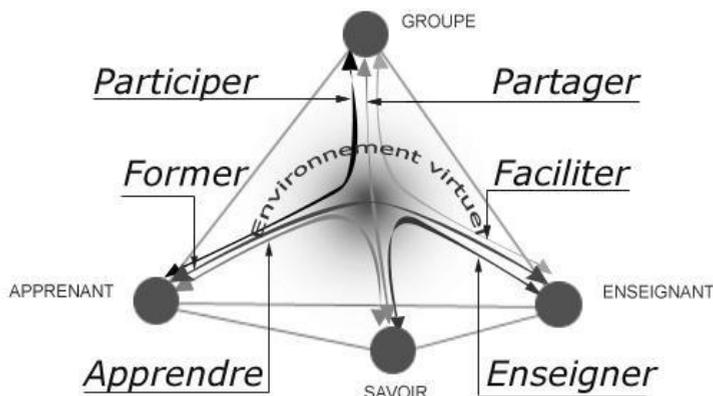


Figure 3 : Tétraèdre constitué du triangle pédagogique augmenté par le pôle « groupe »

L'innovation pédagogique induite par le numérique amène tous les acteurs sociaux (apprenants, enseignants de toutes disciplines, médiateurs et éditeurs de ressources scientifiques et pédagogiques) à se retrouver au sein d'un espace de rencontre(s) et d'échange(s) afin de collaborer avec, lors d'une première phase d'échanges libres, la découverte réciproque des points de vue, des attentes et des pratiques. En amont du processus créatif se trouve donc une phase au cours de laquelle les acteurs apprennent à se connaître et procèdent à l'exploration des possibles, fruit de l'expression très libre de l'imaginaire technique. C'est la phase de l'objet-valise (Star & Griesemer, 1989 ; Flichy, 1995). Puis, à travers l'appropriation des dispositifs sociotechniques par chacune des parties en présence, s'engage dans une phase de négociations en vue de la prise de décisions (choix, procédures) et d'accord sur les situations problèmes à affronter. On passe à la phase de l'objet-frontière (*Idem*) qui participe de la stabilisation du dispositif expérimental, lequel devient un cadre expérientiel moteur dans la mise en place de situations pédagogiques innovantes.

Dès lors le rapport au savoir perd-il en verticalité, nous ne sommes plus dans une opposition « sachant/apprenants », car l'espace-temps d'apprentissage se dilate (apprentissage en distanciel mais aussi partiellement ou totalement en mode différé) et les responsabilités se partagent. L'intensification de l'activité qui saisit le pôle « apprenant » voit ses acteurs gagner en autonomie et en responsabilités, ce qui mène pour certains à un reversement de l'enseignement : classes inversées, classes renversées (Merchan A., Magneron N, 2019) modification notable que le tétraèdre (Figure 4) est plus à même de présenter.

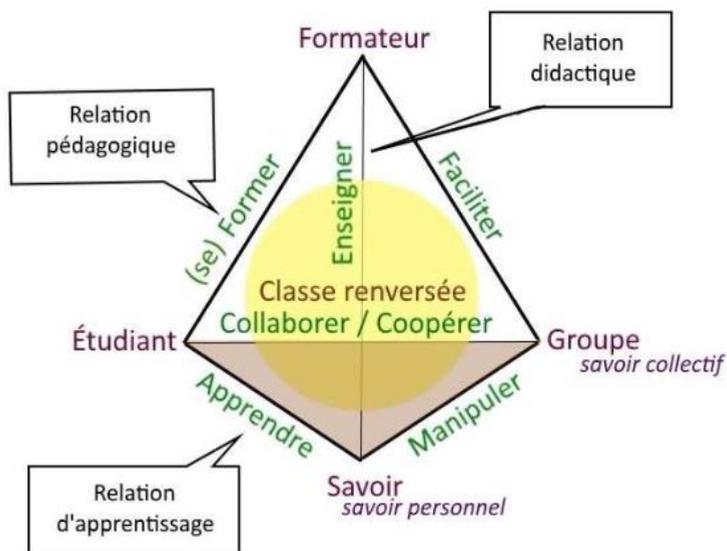


Figure 4 : Pôles de la classe renversée¹

L'intégration de la notion de groupe comme nouveau pôle du cadre pédagogique montre que la place du savoir dans les apprentissages ainsi que son cadre d'acquisition sont bousculés à l'aune de changements des conditions du savoir-faire, du savoir être, du savoir dire... donc des compétences ainsi que leurs modalités de développement et celles du partage des responsabilités par rapport au savoir. En effet, les apprenants sont de plus en plus enclins à travailler seuls et/ou en groupe en classe et hors temps scolaire, non seulement ils participent ou contribuent aux activités d'apprentissage, ils coopèrent ou mieux collaborent, l'activité de chacun étant guidée par l'objectif commun qu'apprenant(s) et enseignant(s) partagent (Morelli, 2021 : 21-23). Les enseignants sont alors amenés à composer avec la dynamique des groupes d'apprenants : délégation d'une certaine partie de la

¹ Cf. Merchan A., Magneron N, 2019.

transmission du savoir, refocalisation de leurs actions sur l'apprentissage à proprement parlé. L'appropriation par les apprenants des dispositifs d'apprentissage peut alors amener ces derniers à assumer un rôle de didacticien afin de préparer des savoirs à l'intention de leurs pairs donc à œuvrer au sein de classes « inversées » :

« Le concept de classe inversée décrit un renversement de l'enseignement traditionnel. Les étudiants prennent connaissance de la matière en dehors de la classe, principalement au travers de lectures ou de vidéos. Le temps de la classe est alors consacré à un travail plus profond d'assimilation des connaissances au travers de méthodes pédagogiques comme la résolution de problèmes, les discussions ou les débats (Brame, 2013) in (Lebrun, Coffinet, Gilson, 2016 : 126).

Plusieurs types de classes inversées existent, Marcel Lebrun, Céline Goffinet et Coralie Gilson en identifient deux correspondants au niveau de responsabilisation de l'apprenant (Figure 5). Le premier type (Type 1) consiste principalement en un élargissement du spectre d'activités programmées par l'enseignant mais menées à distance, ce qui amène en retour à repenser celles effectuées en présence, leur (re)donne du sens (Lebrun, Goffinet, Gilson, 2016 : 127) à travers une hybridation dynamique distantiel/présentiel. Nous avons affaire ici moins à bouleversement qu'à un ajustement organisationnel : les activités effectuées à distance constituant ici le plus souvent également un « prélude à l'activité en classe » (*Idem*, 128). Un autre type de classe inversée responsabilisant davantage les apprenants est toutefois possible (type 2). Appelant les apprenants à être plus autonomes, il les amène à présenter en classe leurs résultats, à les justifier et à les défendre devant les autres. Aux compétences intrinsèques au fond sur lequel porte l'activité s'ajoute le faire-savoir : expliquer, s'expliquer, affronter les remarques, entendre d'autres points de vue, apprendre à « savoir écouter, accepter qu'on puisse avoir un avis différent de soi »¹. Les apprenants sont alors invités à œuvrer dans un jeu dynamique de questions/réponses et de formulation/vérification d'hypothèses, source potentielle de conflits socio-cognitifs propices au développement de la réflexivité.

¹ « accepter que les avis puissent différer, certains élèves ont tendance à penser que leur avis soit le seul et le bon (...) tout en veillant au droit à la parole et à l'erreur de chacun » (Morelli, 2021 : 25)

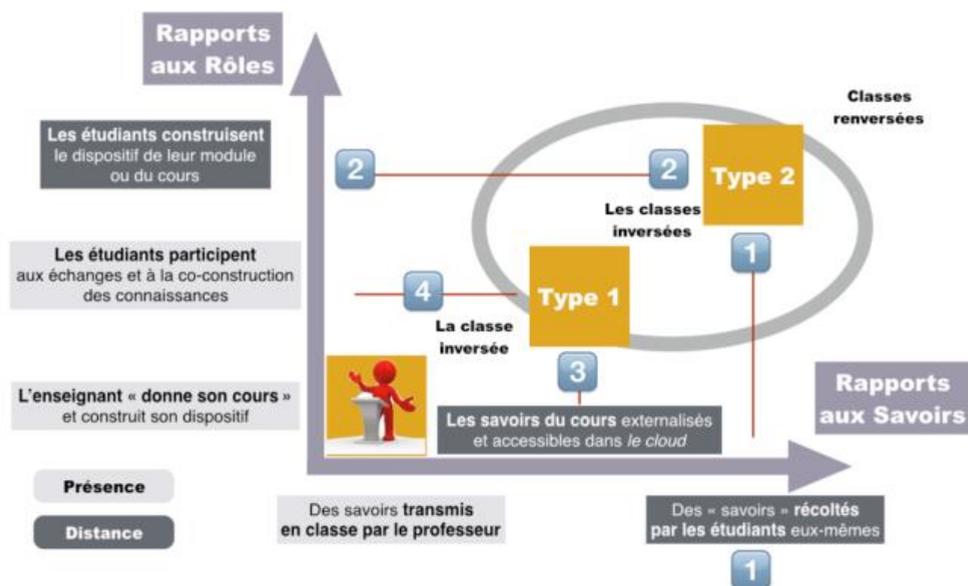


Figure 5 : Deux types de classe inversée¹

A l'expérience concrète sur la base de laquelle s'engage la classe inversée que facilite l'adoption du numérique, succède une observation réfléchie au cours de laquelle émergent des hypothèses faisant ensuite l'objet de vérifications et de conceptualisation de manière à affiner le cadre expérimental. Ce mécanisme pédagogique constitue une situation problème pour la résolution de laquelle l'apprenant travaille seul ou en groupe. Ces constants allers-retours entre travail individuel et collectif, travail dirigé et recherche personnelle mené en présentiel (dans la classe) ou à domicile offrent des cadres nouveaux à l'exercice de la pédagogie tant pour les apprenants que pour les enseignants.

Conclusion

La transition numérique dans laquelle s'est engagée l'enseignement est bien plus qu'une affaire d'adoption et de création technologique. Elle oblige à repenser chaque pôle du triangle pédagogique (Figure 1) dont la complexification prend différentes formes qu'une figure aussi simple ne peut représenter. Le savoir est de plus en plus accessible, tant sous des formes abouties et validées (articles scientifiques, notices d'encyclopédies, textes de vulgarisation...) que dans celles intermédiaires (textes en cours de publication,

¹ Cf. Lebrun, Goffinet, Gilson, 2016 : 128.

comptes-rendus d'expérience...) qu'il convient de considérer comme moment d'une réflexion. Le regain d'activité observable au sein du groupe d'apprenant amène à repenser les responsabilités de l'enseignant à travers d'un maillage arborescent hybridant activités traditionnelles (évaluation, transmission de connaissances) et activités techniques et méthodologiques nouvelles (Figure 2) qui participent d'un élargissement de ses champs de compétences. Du point de vue de l'apprenant, outre le regain d'activité se jouent des questions d'autonomisation par l'action qui responsabilisent l'apprenant, l'amène à contribuer à la dynamique des situations d'apprentissage, ce que certains qualifient de renversements pédagogiques.

Bien plus qu'une logique de remplacement (le nouveau substituant l'ancien) nous avons affaire à des formes d'ajustement, de découverte par l'usage, de déplacement des cadres sous l'impulsion des potentialités plastiques du numérique (Morelli, Lazar, 2015) et plus précisément à des pratiques discursives nées du développement des formes collaboratives et participatives du web qui ouvrent à des formes d'organisation et inattendues et nouvelles.

Références

Cioran É. (1973). De l'inconvénient d'être né ? Paris : Gallimard.

Couchot É. (2007). Des images, du temps et des machines dans les arts et la communication, Nîmes, éd. Jacqueline Chambon.

De Rosnay J. (1995). L'Homme symbiotique. Regards sur le troisième millénaire, Paris : Seuil.

Déotte J.-L., 2004, L'Époque des appareils, Paris, Lignes/Manifeste.

Færber R. (2003). Groupements, processus pédagogiques et quelques contraintes liés à un environnement virtuel d'apprentissage. Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain, Strasbourg, France. pp.199-210. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000137>.

Flichy P. (1995). L'innovation technique. Récents développements en sciences sociales. Vers une nouvelle théorie de l'innovation. Paris : Ed. La découverte.

Jonnaert Ph., Furtuna D., Ayotte-Beaude, J.-Ph., Sambote J. (2015). Vers une re-problématisation de la notion de compétences, Cahier de la CUDC/UQAM, 34, 1-40.

Jonnaert, Ph. (2006). Action et compétence, situation et problématisation. In M. Fabre, E. Vellas, Situations de formation et problématisation, p. 31-39. De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation ».

Jouët J. (2000). Retour critique sur la sociologie des usages. Réseaux.18, 100, 487-521.

Lebrun L., Marcel, Goffinet C., Gilson C. (2016). Vers une typologie des classes inversées. Contribution à une typologie des classes inversées : éléments descriptifs de différents types, configurations pédagogiques et effets. In: Education & Formation, Vol. e-306, n° 2, p. 125-146. <http://hdl.handle.net/2078.1/183211>

Lebrun M., Goffinet C., Gilson C. (2016). Vers une typologie des classes inversées. Contribution à une typologie des classes inversées : éléments descriptifs de différents types, configurations pédagogiques et effets. In : Education & Formation, Vol. e-306, n° 2, p. 128.

Masciotra, D. (2017). La compétence : entre le savoir agir et l'agir réel. Perspective de l'éducation, Éthique publique, 19 (1), Accès : <http://journals.openedition.org/ethiquepublique/2888>. Consulté le 15 janvier 2019.

Merchan A., Magneron.N. (2019). Développer des compétences de coopération et de collaboration : le cas du travail de groupe au sein d'un dispositif de formation spiralaire de type « classe renversée » en formation des enseignants du premier degré en sciences. Questions de Pédagogies dans l'Enseignement Supérieur, ENSTA Bretagne, IMT-A, UBO, Brest, France. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02284033>

Morelli P, Lazar M. (2015). Plasticité des dispositifs d'information et de communication, Questions de communication, n° 28, p.7-17 URL : <http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/10017>.

Morelli P. (2018). De l'emploi des métaphores dans la communication numérique. S'interroger au-delà des apparences immédiates. Styles of Communication (University of Bucharest), 10, 1, p. 9-24.

Morelli P. (2021). Travailler / apprendre ensemble. Attentes individuelles et vertus de l'action collective. In Ramzi Turki (dir.). L'expérience, moteur d'innovation pédagogique, Université de Sfax -Faculté des Lettres et Sciences Humaines de Sfax- Laboratoire Langage et Traitement Automatique (LLTA), pp.13-40. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03531983>.

Schlanger J. (1983). L'invention intellectuelle. Paris : Ed. Fayard.

Star S.-L., Griesemer J.-R. (1989). Institutional Ecology, 'Translations' and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39, *Social Studies of Science*, Vol.19, n°3 pp. 387-420.

Weissberg J.-L. (1989). De l'image au regard. In C. Faure et A. Bacchetti (coord.), *Vers une culture de l'interactivité*, Paris, Cité des sciences et de l'industrie La Villette, p. 53-62.

Enseigner l'Urban design par « LX » design, d'une expérience d'apprentissage à une expérience sociale

Teaching Urban design by "LX" design, from a learning experience to a social experience

Fatma CHAFFAI-BRIGUI*, Hela HSAN**

* Université de Carthage, ENAU

** Université de Sousse.

Résumé

Au biais d'une proposition de l'enseignement de l'« Urban Design » avec l'approche « LX », l'objectif de cet article est de détecter l'impact d'un enseignement, basé sur l'innovation et la créativité, sur l'essor sociospatial en Tunisie. Nous questionnons le positionnement de l'enseignant face à son acte d'enseigner. Il s'agit d'effectuer un dialogue entre transmettre de la connaissance et construire un savoir à travers l'expérience de l'apprenant et son investigation dans son apprentissage ; outils et méthodes qui cherchent à produire un profil d'étudiant -citoyen, conscient des problématiques qui l'entourent.

Mots-clés : Urban design, LX, expérience, apprentissage, innovation.

Abstract

Through a proposal for the teaching of "Urban Design" with the "LX" approach, the objective of this article is to detect the impact of teaching, based on innovation and creativity and socio-spatial development in Tunisia. We question the position of the teacher in relation to his act of teaching. It is a question of carrying out a dialogue between transmitting knowledge and building knowledge through the experience of the learner and his investigation in his learning; tools and methods that seek to produce a student-citizen profile, aware of the issues surrounding it.

Keywords: Urban design, LX, experience, learning, innovation

INTRODUCTION

Si l'innovation comme processus est popularisée et connaît un essor dans les domaines économiques et entrepreneuriaux (Bédard & Béchar, 2009 ; Souitaris, 2003), depuis quelques années, le concept, voire la problématique de l'innovation est présente dans tous les secteurs. L'initiative d'innovation dans le domaine de l'éducation ou « *Learning and Teaching Innovation* » (LTI), est une approche à l'échelle de l'enseignement dans l'université créée pour concevoir un processus d'amélioration, de perfectionnement, mais aussi de réadaptation des programmes.

Néanmoins, comme Chappaz l'atteste « la réflexion sur l'innovation en éducation et en formation a donné lieu à de nombreux travaux sans pour autant aboutir à des conclusions suffisamment satisfaisantes pour servir de base à la mise en place de politiques spécifiques » (Chappaz, 2002 : 289). Alors nous nous interrogeons s'il est judicieux d'attendre que des réflexions théoriques nous fournissent des modèles d'application pour l'action ?

Nous estimons que se baser sur les expériences dans l'acte même d'apprendre s'avère un moteur d'innovation dans la formation et l'enseignement. Dans une approche trilogique entre les pôles du savoir, du savoir-faire et du savoir- être, le LTI envisage l'amélioration de l'écosystème d'apprentissage.

Dans l'impératif d'interroger d'un point de vue macroscopique les pratiques, outils et méthodes de l'enseignement et d'apprentissage grâce à une utilisation efficace, et innovante qui se relie aux technologies éducatives, cet article décrira comment l'expérience de l'apprenant (LX), en tant que méthode de réflexion conceptuelle et de conception serait une ouverture permettant de faire des choix grâce à des données réelles (tirées du terrain d'expérimentation), impliquant les étudiants en tant que co-concepteurs de leur enseignement. C'est dans cette perspective qui pousse à penser et à inventer de nouveaux dispositifs pédagogiques susceptibles de mettre l'apprenant en situation d'interrogation et non pas de « mimésis » (Ismail, 2016, p :239) que nous procéderons. Dans une échelle micro nous estimons qu'enseigner l'Urban design à l'université, doit passer d'un enseignement théorique à une expérience éducative et sociale basée principalement sur la proposition d'énoncés, ou problématiques qui seront résolues par l'analyse de données réelles.

I. LX DESIGN, DE L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT DU DESIGN

Nous estimons que l'innovation dans l'enseignement du design est considérée à une échelle micro comme innovation de terrain¹. Le changement dans les pratiques de cet enseignement est un processus et une construction sociale qui peut faire l'objet d'une théorisation à *posteriori*. Cette approche serait à formaliser par des questionnements divers pour pouvoir avancer dans les activités de résolution de problème, issues de l'approche communicative et participative, une approche du social Learning (Bandura ,1977 ; Krumboltz ,1976 et 1996) qui désigne une méthode d'apprentissage basée sur les interactions entre les différents membres d'un groupe dans un contexte bien précis et en immersion.

Nous parlons de communauté apprenante. Nous cherchons par cette démarche à développer simultanément des méthodes de résolution de problèmes et des connaissances pluri et inter-disciplinaires en plaçant les apprenants, dans le rôle actif de ceux qui peuvent résoudre des problèmes en étant confrontés avec des problèmes mal structurés qui les renvoient au monde « réel ». L'innovation est de la sorte un changement² « *conscient, intentionnel, volontaire et délibéré* » (Cros, 2001) ou « *élaboré et contrôlé* » (Heyworth, 1999), naît forcément d'un besoin. Nous essayons de faire sortir l'innovation pédagogique de son cadre institutionnel pour la confronter à la réalité d'un contexte socio-économique, d'un site spatio-temporel voir un territoire.

En termes d'innovation pédagogique, LX est une approche plus holistique qui considère l'expérience éducative comme un processus d'apprentissage, qui considère que les contenus et les objectifs de l'enseignement ont tous les deux la même importance. Le design « LX » est une discipline de design créatif. Un processus de conception emprunté du design digital mais généralisé pour toucher les autres domaines. S'associant au design thinking mais dont la principale différence est le fait que la démarche a pour but d'apprendre. Le « LX » comprend généralement la recherche, l'expérimentation, l'idéation, la conceptualisation, le prototypage, l'itération et les tests. Ce n'est pas un

¹ Parler de l'innovation préconise un cadre théorique nécessairement multi référentiel. Technique ((Flichy, 1994) mais aussi organisationnelle (micro) ou de terrain (dans le cas des disciplines qui traitent plus de la pratique que de la théorie) et l'innovation d'origine institutionnelle (niveau macro).

² Ici le concept de changement est réservé aux « *transformations structurelles et donc relativement durables d'un système d'action, qu'il s'agisse d'une organisation complexe, d'un groupe ou d'une personne* » (Gather-Thurler & Perrenoud, 2003).

processus systématique étape par étape, mais un processus créatif avec un résultat incertain au début et plus clair à la fin.

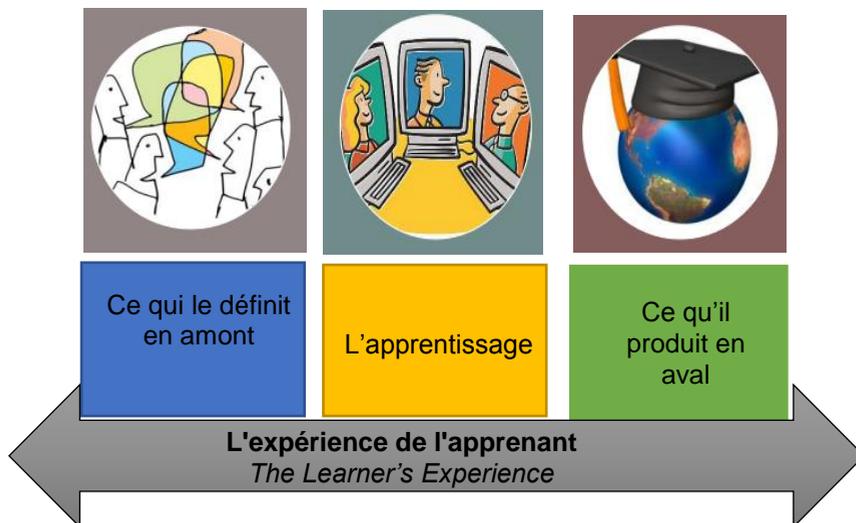


Fig 1 : Process LX dans l'innovation pédagogique, schéma de l'auteur

La dimension réflexive sur la pratique du LX , saisit une importance considérable. Il s'agit d'inventer son enseignement entre savoir prescrit et savoir réel. C'est la professionnalisation du métier d'enseignant qui est en jeu. Développer la dimension réflexive (Ismaïl, 2017) apparaît à terme plus efficace que multiplier les prescriptions et incitations autoritaires au changement. Il s'agit d'une formation action, une approche plus contextualisée. Nous présentons le modèle du double diamant tel qu'énoncé à l'origine par le Design-Conseil au Royaume-Uni. Cela a été adapté dans le but de concevoir des expériences d'apprentissage (Fig.2).

Le LX, Double Diamond décrit le processus de conception comme un dialogue entre les phases de divergences et phases convergentes (Design Council, 2007). Dans la phase de découverte, les besoins sont identifiés et idées facilitées. Dans la phase de définition, le travail se concentre sur les problèmes critiques et les priorités sont déterminées. La troisième phase est de développer des réponses axées sur la conception qui seront élaborées, itérées et testées. Dans la phase finale, livrer, le produit est finalisé et lancé (Nicolettou, Soulis, Seitzinger et Chester, 2016).

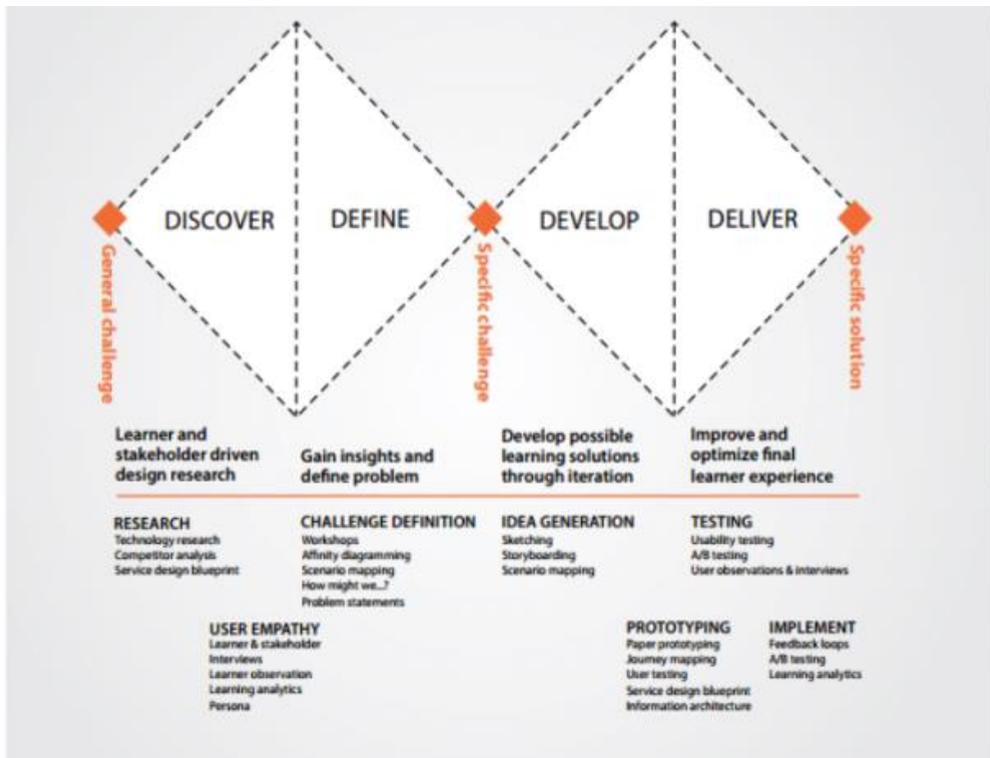


Fig 2: LX, double diamant ; source : Academic Tribe (2016)

Ce qui nous intéresse dans ce modèle d'apprentissage c'est le processus créatif. Dans le premier diamant, il s'agit de coacher l'apprenant pour dégager un certain nombre d'idées possibles (« pensée divergente ») avant d'être affinées et réduites à la meilleure idée dans le deuxième diamant (« pensée convergente »). C'est à ce niveau que le LX comme approche pédagogique de construction /expérimentation /dépassement du questionnement permettra d'engager l'apprenant dans ces problématiques. Comment alors adapter cette démarche en situation d'enseignement spécifiquement en Urban design ?

II. OUTILS OPERATIONNELS, Construire /expérimenter/dépasse dans l'enseignement de l'Urban design

L'application des théories de l'Urban design n'est pas très évidente, car des dimensions complexes et corolaires doivent être prises en considération telles que : le contexte historique, architectural et culturel de même que les *UX experience* et les approches comportementales des populations cibles. Il s'agit donc impérativement de contextualiser toute problématique qui en découle.

Pour le volet pédagogique, nous estimons que faire comprendre les notions de l'urban design à l'apprenant ne peut se faire que par une construction de l'information. Ceci engendre son implication directe dans son apprentissage. La spécificité de ce module comme matière à enseigner est que cette construction se fait par le biais de l'immersion dans un contexte précis. Une construction du problème va s'opérer grâce à une phase emphatique où l'apprenant visite, se promène, observe, s'arrête, se questionne et enfin se met à la place de l'utilisateur ou les « personas »¹ des lieux. Cette phase va lui permettre d'approcher cette notion d'espace public et plus précisément de l'Urban design.

"[...]il est important de bien distinguer l'urbanisme, comme pratique générale sur la ville, du design urbain, acte d'intervention programmée sur un espace déterminé dans un contexte spatial, économique, politique et social précis. » (Raynauld et coll., 2009)

Ici, Raynaud et ses collaborateurs (2009) citent les trois aspects fondamentaux de l'Urban Design qui se définissent comme suit :

1. L'acte volontaire de programmation ;
2. L'acte volontaire d'aménagement spatial ;
3. L'acte volontaire de la réception de cet aménagement par la population cible.

« Construire » une problématique :

Afin de rendre cette approche plus exhaustive, nous proposons un retour sur deux problématiques importantes qui touchent l'aménagement urbain en général et l'Urban design en particulier. Nous prenons comme corpus d'étude, Le Jardin Boujafer à Sousse comme expérience d'apprentissage, les étudiants sont en pleine phase de découverte.

En fait, la promenade des remparts est un jardin public qui entoure presque les quatre côtés de la médina de Sousse avec une surface générale de 38985 m².

¹ Empathie et personas sont des terminologies empruntées de la démarche design thinking, outils et méthode utilisée dans le studio « GREEN THINKING », atelier méthodologique de 5ème année à l'école nationale d'architecture et d'urbanisme de Tunis, Enau, (2021-2022) ,enseignement assuré par les enseignantes Dorra Ismail, Fatma Chaffai, Faiza Bouriche et Ilhem Channoufi où les projets sont cherchent à être innovants en suivant une démarche éco-responsable et pouvant se positionner dans l'écosystème grâce à l'approche participative.

Après avoir été longtemps un espace abandonné, la Municipalité de la ville de Sousse avec le soutien du ministère de l'écologie et du développement durable et le ministère de la culture et de la sauvegarde du patrimoine se sont engagés à faire des travaux pour aménager le jardin qui entoure les remparts. Cette action est lancée pour deux buts bien distincts : mettre en avant le jardin, pour qu'il présente et permette l'exposition des remparts.

- Les premières investigations ont permis de confirmer que la sphère sociale et les besoins de la société à mettre en avant comme une société cible pour l'aménagement du jardin sont négligés dès le début de la conception des plans.
- Aucun designer, sociologue ou artiste ne furent sollicités pour aider à l'aménagement d'un espace aussi important en plein centre de la ville de Sousse.

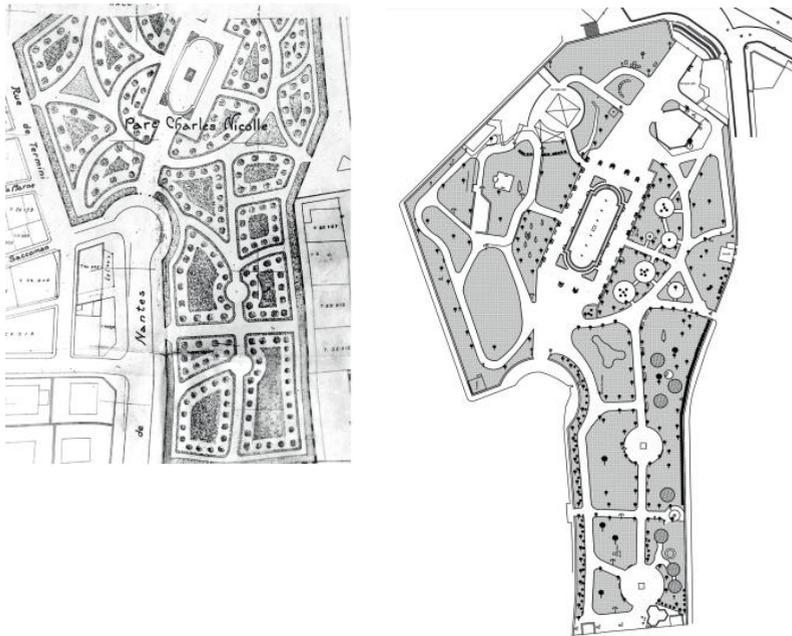


Fig: 3 et 4 : Comparaison des plans de 1930 et 2020

Une analyse comparative des plans résultants de la ville de Sousse nous pousse à dater la conception du jardin Charles Nicolle, nom du parc, 1919 à 1924. Aucun architecte n'ait été distinctement reconnu, les papiers découverts que scrutent les employés de la municipalité de Sousse laissent penser que, le jardin fut conçu par les fonctionnaires des travaux publics tunisiens mais formés dans des écoles françaises ce qui expliquerait le style auquel découle

le jardin Charles Nicolle. Une partie du plan de ce parc, trouvé aux archives nationales, confirme le style « mixte » qui indique une composition paysagère (à l'anglaise) étendue de part et d'autre d'un axe de symétrie d'inspiration classique (« à la française »). Cette composition est typique des jardins publics européens et plus clairement français du début du XXe siècle.

Pour servir d'exemple d'étude dans notre approche participative de LX design, les apprenants peuvent explorer deux notions théoriques très importantes « génie de lieu » et « aménagement urbain ». L'innovation provient quand l'apprenant sera confronté à des concepts théoriques dans la réalité du contexte, l'assimilation se fera in situ grâce à l'exploration ; quand il est ancré socialement, économiquement, spatialement et temporairement. L'apprenant est dans son « territoire » d'apprentissage et *The Learner's Experience* s'opère instinctivement.

« EXPLORER » les concepts du « génie du lieu » et d'« aménagement urbain » :

Le Genius Loci, génie du lieu, implantation, contexte, nécessite de considérer l'espace dans son ensemble ; de l'environnement à l'espace intérieur généré, l'acte de création architecturale est en lien direct avec le territoire. Dans l'ouvrage *Genius loci*, paru en édition originale italienne en 1979, Christian Norberg Schulz avançait aussi que le lieu, quel qu'il soit, ne puisse être compris qu'à partir d'une description localisée (une description de ce qui se trouve dans le lieu) et non dans un cadre d'analyse exogène satisfait de plaquer n'importe où, ici une théorie, là des catégories stylistiques forgées ailleurs. En d'autres mots, l'approche de Norberg-Schulz visait à saisir le caractère inhérent de chaque lieu ; la phénoménologie du cadre bâti et, a fortiori, le concept de genius loci postulent en effet que chaque lieu soit absolument distinct des autres. Ceci se joint à la définition que donne Belhadi pour parler d'aménagement qui « *est cette action volontaire, consciente, programmée d'une collectivité sur son territoire qui consiste à modifier, rectifier, corriger, adapter et transformer un espace donné en vue d'un objectif déterminé* » (Belhadi.A,2000)

Comment sensibiliser l'apprenant à ces concepts et provoquer son questionnement sur le sujet ?

Prendre l'exemple du Jardin Bou Jaafer¹ comme contexte et prétexte afin de saisir cette notion de génie du lieu chez les étudiants. Construire la problématique se dégage par un brainstorming qui présente le jardin et explore les connaissances des apprenants à propos de ce lieu. Une étude a déjà été entamée² dont l'objectif est la requalification du parc selon deux temporalités. Cette étude est régie par 3 étapes majeures :

- 1- Identifier les qualités du parc : Construction empathique d'un savoir.
- 2- Identifier les aménagements prioritaires en concertation avec la Municipalité et réaliser une première intervention : Expérimentation d'une méthode.
- 3- Concevoir un projet d'ensemble qui guide les réalisations à venir et la gestion quotidienne : Dépassement d'une idéation.

La notion du contexte n'est pas abordée a priori, le survol historique et l'évolution du lieu à travers les différentes périodes clés de la Tunisie, les transformations spatiales que ce jardin a connues ainsi que la dimension sociale observée sur les lieux et les entretiens que les étudiants peuvent effectuer avec les usagers s'inscrivent dans cette première étape de construction.

Des constats et des observations se dégagent : en effet, la superposition du plan de 1930 avec le relevé actuel de géomètre illustre un certain nombre de transformations : le rapport au contexte urbain, la réduction de la proportion du végétal et l'hétérogénéité de la composition générale. D'une manière isolée, ces transformations peuvent paraître douces, mais dans leur ensemble elles impactent considérablement la structure du jardin et faussent la lisibilité. Toutes les qualités d'ordre formelles, paysagères et ambiantales qui affectent son attractivité, sont ainsi fortement touchées.

¹ Il s'agit du corpus d'étude exploités dans la thèse de Hela Hssan L'Urban Design entre sociologie urbaine et praxis, UX – UI comme outils opératoires dans le cas du jardin Boujaafar à Sousse

² REQUALIFICATION DU PARC DE BOUJAAFAR - RAPPORT DE PRESENTATION DE LA PHASE 1 : DIAGNOSTIC ET CONCEPT D'AMENAGEMENT - urbaplan - Atelier Facila - Rim Bchir Sayadi - 18.12.20. Depuis 2018, Urbaplan est mandaté pour encadrer le programme de développement urbain intégré de Sousse financé par le Secrétariat d'Etat à l'économie (Suisse) pour une période de 3 ans. Ce programme permet d'identifier et de financer des actions et des études liées à l'urbanisme, à la mobilité, à l'énergie ou au SIG, http://pduisousse.tn/wp-content/uploads/2021/04/PDUI-Sousse-Jardin-Boujaafar-RAPPORT-PHASE-1-20-12-2020.pdf?fbclid=IwAR0JwVzqI5qH_VFFfS19wo7wZ8MA1nFAI4AiQk-hm5k-9ZrRIEOpzZR6tyQ

La problématique se construit et se dégage, peut-on qualifier ce lieu d'espace vert aménagé ? C'est à ce niveau que l'outil pédagogique de la construction vers l'expérimentation du questionnement permet d'impliquer l'apprenant dans ces problématiques.

Pour identifier les paramètres qui donnent un caractère à un espace public Baker (1986) propose :

L'environnement d'ambiance : l'élément tels la qualité de l'air, la sécurité, la sienne et celle de son entourage proche ou lointain, le confort, une température agréable qui lui offre une opportunité de rester aussi longtemps qu'il le souhaite, la circulation facile et ludique qui lui permet de découvrir et de reconnaître ce qui l'entoure, les facteurs olfactifs avec les odeurs relaxantes ou qui stimulent l'imagination et bien sûr la propreté, le bruit, etc.

L'environnement design ou architectural : La beauté de l'espace, son esthétique, son style, les matériaux convenables à un espace extérieur qui est en contact continu avec les éléments naturels, la taille de l'espace et celle du mobilier, leurs formes et les accessoires, l'organisation, la disposition des éléments qui les constituent pour donner un maximum de confort aux usagers voulant s'asseoir seuls ou entourés, la signalétique explicite ou implicite, l'aisance, etc.

L'environnement social : les personnes utilisant le même espace environnant, leur comportement comme par exemple s'ils sont fumeurs ou accompagnés d'enfants en bas âge, leur apparence, leur nombre, etc. Les espaces verts sont le support de ce vécu de proximité, et ils devraient permettre une diversité d'usages sans perdre de vue l'objectif d'une coexistence harmonieuse entre les usagers.

A ce niveau le LX design comme modèle de transmission permet d'approcher l'exercice pédagogique, comme un lieu de communication entre l'enseignant et l'apprenant, et devient, un moyen, une occasion ou un prétexte (Ismail, 2002) pour apprendre. Le génie du lieu s'expérimente, l'aménagement se vit.

III. « DEPASSER » POUR UN DEVELOPPEMENT TERRITORIAL INTEGRE :

Avec cette approche anthropo-sémiotique qui cherche à donner sens à l'espace et comprendre les réactions de son usager, nous insistons sur le fait que l'espace est un élément essentiel à l'équilibre de l'individu, car ce dernier grandit en se positionnant par rapport à un espace et à un contexte bien déterminé, ce qui fait qu'il définit lui-même les limites de son espace personnel. Cet élément important détermine son comportement futur avec l'espace

généralement. Nos comportements sont directement influencés par les espaces qui nous entourent, chaque élément de l'espace induit une réaction chez un individu sans pour autant que cette réaction soit la même pour chaque usager d'un même espace. Cette réaction ou ce comportement sont influencés par plusieurs éléments. Ceci fortifie les relations étroites qu'a un individu avec son environnement, ce qui est indispensable à son évolution. L'influence sur l'usager et sur son comportement dans un espace nécessite la création d'émotions, pour provoquer le désir d'aller à un lieu donné et y retourner à chaque fois que le besoin se fait sentir. Il s'agit de donner du sens au lieu. Nous retenons que l'Urban Design, étant tributaire du « teamwork » - tel qu'il a été défini par l'architecte Walter Gropius, est une discipline intégrative où la communication et la collaboration entre un grand nombre d'acteurs de divers domaines priment : l'acte de « communiquer », étant à la base même du processus de faire la ville, en lien direct avec l'acte de « concevoir » (Lacroix, 2006, p.68). C'est aussi un domaine de l'« hybride », compte tenu des multiples dualités faisant sa spécificité: culturelle et économique, intuitive et logique, empirique et rationnelle.

Lorsque nous notons les pratiques qui existent aujourd'hui, nous sommes loin de la relation complémentaire et viable entre l'espace et son usager. Des écarts et des indicateurs de l'Urban Design en situation réelle.

Pour le cas tunisien, Belhedi rappelle que « L'appropriation » des espaces urbains tunisiens par la société devra être progressive et prendre son temps tout en intégrant des « transformations inclusives et progressives » sinon la société ne s'appropriera pas cet espace et fera un rejet. L'inadéquation entre les conformations et les pratiques est très fréquente. Dans le cadre de notre investigation du jardin Boujaafer à Sousse, nous avons découvert, que l'espace n'était pas étudié pour être utilisé par la société, mais qu'il ne fût pensé que pour répondre à deux buts : embellir le jardin et In Fine pour que celui-ci puisse mettre en valeur les remparts. Notre investigation a également permis de mettre en évidence que l'espace a été conçu sans tenir compte de l'organisation sociale (démographie, statuts, pratiques, etc.) qui entoure l'espace ni le bien-être des utilisateurs et surtout sans le recours au conseil ou à l'intervention d'un designer.

Ainsi, dépasser un vécu existant et proposer une solution n'est pas une question de négligence ou de dépassement dans le sens de l'ignorance. Au contraire, dépasser par l'idéation c'est trouver d'une part une panoplie de solutions proposée par les usagers des lieux grâce au dépassement que l'apprenant fait du sens premier du discours de ces derniers pour explorer le sens interne de leurs paroles. D'autre part c'est aussi interpréter les différentes

connotations que peut traduire l'ancrage réglementaire, spatial, économique pour que la réponse soit singulière. L'apprenant cherchera ainsi une réponse innovante dans le sens où elle peut être globale tout en puisant de la potentialité du local et de s'inscrire dans le contexte contemporain mondial en termes de design, choix des matériaux, de connectivité et de durabilité.

La notion de développement territorial intégré se dégage et trouve ainsi son fondement dans une compréhension singulière du territoire en tant que co-construction résultat des échanges entre les groupes d'intérêt qui l'habitent. Cette définition s'inspire plus largement de la sociologie des « transactions sociales », qui est inscrite sous la théorie habermassienne de l'agir communicationnel, qui conçoit le monde vécu comme « le produit du jeu interactionniste de la socialité consciente et volontaire des acteurs » (Bourque et Mercier, 2012 : 77). Les apprenants seront sollicités à dépasser ce contexte réduit pour comprendre que le territoire ne se présente pas seulement comme une production d'acteurs locaux, mais comme une construction sociale dont l'évolution est indissociable de celle que connaît la société dans son ensemble. Une réponse que nous qualifions de globale¹. Ici l'enseignement aura le rôle d'approuver ces approches participatives, qui se basent sur l'analyse du volet social, culturel, réglementaire, économique et spatial qui sont ancrées dans le site, ne se présentent pas comme une quantité de connaissances à transmettre aux apprenants mais des données intégrées dans une dynamique réflexive en tant que prétexte pour aborder la question du développement territorial intégré. Ainsi, expliquer les faiblesses que peuvent avoir les opérations d'une simple transposition d'un autre modèle tel que le cas du jardin Boujafer est fondamental. Les concepts d'aménagement et de génie de lieu deviennent opérationnels et viseront à renforcer l'attractivité du parc et son inscription dans son contexte urbain et contemporain à partir de 3 axes clés :

1. Reconnecter le parc à son contexte urbain et le rendre accessible en favorisant sa traversabilité.
2. Consolider le caractère végétal du jardin par la plantation d'arbres et par un rééquilibrage du rapport végétal-minéral
3. dépasser l'aménagement classique des lieux et intégrer des éléments contemporains en termes de mobiliers et d'installations en cohérence avec sa composition paysagère par une interprétation contemporaine des folies du XVIII-XXe siècle.

¹ Un terme qui se relie au concept de la glocalisation qui montre que l'émergence du développement territorial intégré engendre, à certains égards, un processus de réarticulation entre le global et le local.

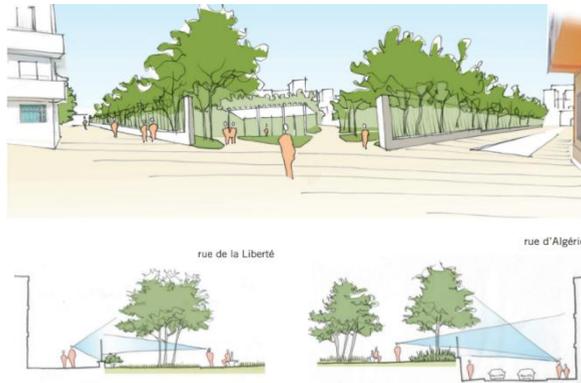


Fig : 5 : Intention d'aménagement par Atelier Facila - Rim Bchir

Conclusion

Plus que contextuelle, l'urban design est un système relationnel. L'enjeu pour le concepteur étant non seulement de définir des formes, mais aussi la pertinence politique, sociale et économique de son projet à ses différentes échelles d'intervention, de l'édifice au paysage, du tissu urbain au territoire.

Dans une démarche pédagogique, les apprenants sont amenés par entamer ce process par une phase de découverte où les besoins et attentes sont identifiés et les idées sont facilitées. Ils passent par la suite à la phase de définition, où le travail se concentre sur les problèmes critiques et où ils essayent de déterminer les priorités. Ils finiront par dégager des solutions par l'idéation et un dépassement des aprioris.

Se basant donc sur le modèle du double diamant et le croisant avec notre investigation grâce à LX design nous avons pu dégager 4 moments clés dans l'expérience d'apprentissage dans le cas du jardin Bou Jaafer à Sousse:

1. **Découvrir**, c'est le premier quart du modèle Double Diamond qui s'avère un moment qui couvre le début du projet. Les apprenants ont regardé le jardin d'une manière nouvelle, ont observé de nouvelles choses et ont recueilli des idées pertinentes grâce à l'immersion et l'imprégnation des lieux.
2. **Définir**, Le deuxième quart représente l'étape de la définition au cours de laquelle les apprenants ont essayé de donner un sens à toutes les possibilités identifiées lors de la phase de découverte. L'objectif ici est de développer une idée de création logique qui va introduire au défi fondamental de la conception ; le génie de lieu s'opère.

3. **Développer**, Le troisième quart présente le moment de développement où des solutions ou des concepts sont créés, prototypés, testés et itérés. Cette phase peut se faire en classe. Ce processus d'essais et d'erreurs aide les apprenants à améliorer et à affiner leurs idées.
4. **Livraison**, Le dernier quart du modèle à double diamant est l'étape de livraison de l'exercice, où le projet résultant est finalisé, produit et lancé.

Dans cette démarche, le design Urbain est donc à la fois un médium et un stimulant (urbain, esthétique, économique et ambiantal) des comportements socio-spatiaux. Avec cette analyse, le designer urbain pourrait potentiellement être considéré, comme à part entière, l'intervenant interdisciplinaire issu des sciences de l'environnement, comme un acteur essentiel à la réussite d'activités associées à la durabilité de la ville et, plus précisément, à l'amélioration de la qualité des projets urbains de réappropriation et de réhabilitation de zones urbaines ou périurbaines délabrées et représentant dans beaucoup de cas un écart et un déphasage entre le planifié et l'existant.

Dans une perspective plus large, nous sommes persuadés que le design urbain peut engendrer la génération de gains procédurale et entraîner une certaine intelligence du temps et une sensibilité culturelle tout en contribuant à la communication de l'écologie urbaine ou artificielle par la genèse d'« une esthétique qui inclut le désordre culturel » et les « accidents » de la nature pouvant sensibiliser le public à la condition de l'état humain et de l'importance des processus naturels (Johnson, 1997, p :184).

Bibliographie :

J. Baker. (1986). *The role of the environment in marketing services: the consumer perspective*. in Czepeil, J. A., Congram, C. A., and Shanahan, J. (Eds.), *The Services Challenge: Integrating for Competitive Advantage*, American Marketing Association, Chicago. pp. 79-84

Belhedi, A. (1999). Les disparités spatiales en Tunisie, état des lieux et enjeux. *Revue Méditerranée*, Vol 91, N° 1, .pp 63-72. Persée-Portail des revues scientifiques en SHS.

Chaffai, F., Hbaieb, B. (2021) *Le design thinking comme approche d'innovation au cœur des entreprises*. Tunis ,Ed UIK.

Chappaz. G (dir.), (2002), *Innovation, éducation et formation*. Aix-Marseille, Université de Provence.

Cros, F. (dir.) (2001). *Politiques de changement et pratiques de changement*. Paris. INRP.

Denis ,B., Bécharde ,J-P., (2009). *Innovier dans l'enseignement supérieur*. Puf ,France.

Ellis, R. (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford : OUP.

Gather-Thurler, M. & Perrenoud, P. (2003). In Groux, D. (dir.). *Dictionnaire d'éducation comparée*. Paris : L'Harmattan. P. 315-321.

Ismaïl Dellagi. D, (2016), *Incompressible 0.0 : réflexions sur l'enseignement en architecture*. Tunis. Académie Tunisienne des Sciences des Lettres et des Arts Beït al-hlkma, 339p.

Ismaïl Dellagi. D, (2020), *La systémique : Un outil pour une posture enseignante critique en architecture*. Acta Europeana Systemica, 10, 73-104. <https://doi.org/10.14428/aes.v10i0.60003>.

Ismaïl. D, (2012), *Penser et Enseigner une discipline : un positionnement à transmettre dans l'interaction*. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Juillet 2012, Paris, France. {halshs-00801137}

Ismaïl. D, (2009), *La pensée en architecture au risque de l'événementialité*. Paris, Editions L'Harmattan, 340p.

Ismaïl. D, (2017). *La réflexivité et la complexité comme outils pédagogiques pour former des architectes-citoyens autonomes*. Academia.edu https://www.academia.edu/41732236/Le_1_er_Forum_Citoyen_National_de_l%C3%89ducation

Lebrun, M. (2010). *Les compétences et les « CCC » : Capacités, Contenus et Contextes, Learning Outcomes, apprentissage et dispositif, approche programme*. Document synthèse [archive] de l'Université de Printemps (IPM, 2010).

Nicolettou, A., Soulis, S., Seitzinger, J., & Chester, A , (2016) . *Innovation by design : a strengths-based, data -informed and design-led approach to curriculum transformation*. DOI:10.21125/iceri.2016.1910

Norberg-Schulz,C . (1980). *Genius Loci: Towards a Phenomenology of Architecture*. éditions Mardaga. 216 pages.

Raynaud, M., Wolff, P., (2009) ,*Design urbain : approches théoriques - Volume 1 : Approches historiques et conceptuelles*. Observatoire, Université de Montréal.

Une école sans élève ?

A school without students ?

Gérard Pelé

Institut ACTE - École des Arts de la Sorbonne

Ce texte interroge l'idée de progrès en matière de techniques d'apprentissage, idée liée à celle qui voudrait que ce soit une « science », en rappelant quelques repères historiques et en questionnant ce qu'il est convenu d'appeler la « numérisation » de nos pratiques dans le domaine des humanités, un champ d'étude nommé « humanités numériques ». Il s'appuie sur la posture iconoclaste d'Ivan Illich – *Une société sans école* – en la confrontant à celle d'Isabelle Stengers – « Le droit d'apprendre » – ou à celle de Bernard Stiegler – *Réenchanter le monde - La valeur esprit contre le populisme industriel*.

Mots-clés : enseignement mutuel, progrès pédagogique, humanités numériques.

This text questions the idea of progress in terms of learning techniques, an idea linked to that which would like it to be a “science”, by recalling some historical landmarks and by questioning what is commonly called “digitalization” of our practices in the field of humanities, a field of study called “digital humanities”. It is based on the iconoclastic posture of Ivan Illich – *Une société sans école* – by confronting it with that of Isabelle Stengers – “Le droit d'apprendre” – or that of Bernard Stiegler – *Réenchanter le monde - La valeur esprit contre le populisme industriel*.

Keywords : mutual learning, pedagogical progress, digital humanities.

Isabelle Stengers a publié dans la revue *Silence* de décembre 2005 un texte intitulé « Le droit d'apprendre » dans lequel, à propos de sa relecture de l'ouvrage d'Ivan Illich intitulé *Une société sans école* paru en 1971, elle évoquait la courte période de la Restauration française pendant laquelle avait été instaurée, à partir de 1815, une « école pour pauvres » dite « école mutuelle » dotée d'un minimum de moyens, pour des enfants à qui il s'agissait de donner un savoir minimal en accord avec leur classe sociale : un « socle de compétences », dans le jargon de notre actuelle administration. En fait, cette initiative s'inspirait d'un concept expérimenté dès 1747 à Paris, puis décrit en Grande-Bretagne vers 1795 par Andrew Bell sous le nom « d'enseignement mutuel ». Ses principes étaient très simples : un minimum d'instituteurs dans

chaque école et une absence complète de « classes d'âge » – tout le contraire de la tendance à l'inflation des moyens financiers, à la ségrégation par l'âge, le sexe ou le niveau, tendance qui était déjà, justement, ce que dénonçait Ivan Illich en raison du constat qu'il faisait de son échec croissant au même rythme que l'augmentation de ses ressources et celle de ses mesures de ségrégation, y compris sociale. Et on ne peut pas dire que cette tendance ne soit jamais inversée depuis son époque.

L'expérience de l'école mutuelle, véritablement commencée en 1815 en France, a pris son essor jusqu'à compter près de 2 000 établissements, surtout citadins, dans les années qui ont suivi la révolution de 1830, mais, en 1833, François Guizot, ministre de Louis-Philippe, a imposé une instruction primaire obligatoire dirigée par l'État, et a instauré une formation des instituteurs dans des « écoles normales » où ils apprenaient des méthodes pédagogiques inspirées de celles des écoles chrétiennes... Celles-là mêmes qui sont encore plus ou moins en vigueur, seulement parées des atours de « l'innovation » et présentées dans le jargon à la mode de l'époque et du lieu où elles sont appliquées. Il aura suffi de quelques années pour que l'école mutuelle soit marginalisée et qu'elle finisse par quasiment disparaître en dehors de quelques expériences très ponctuelles, notamment celle qu'Ivan Illich a menée à Cuernavaca au Mexique en participant à la fondation du Centre interculturel de documentation (CIDOC) au sein duquel, entre autres actions éducatives, fut menée celle qui permit à un grand nombre d'adultes indigènes d'apprendre l'espagnol et de se familiariser avec l'histoire de leur région ainsi qu'à la culture latino-américaine qui avait résulté de la colonisation.

Mais au fait, que reprochait-on à l'école mutuelle ? D'abord, on avait constaté que ses élèves apprenaient le plus souvent en trois ans ce qui était prévu pour les occuper pendant six ans et, s'agissant d'enfants des classes inférieures que l'on voulait maintenir hors de l'espace public, qu'ils y revenaient non seulement plutôt, mais, de surcroît, initiés à des connaissances qu'ils n'étaient pas censés acquérir, sans compter une meilleure confiance en eux-mêmes et dans leurs congénères... Si bien que l'on put observer que, parmi les organisateurs des mouvements ouvriers, des « agitateurs » du point de vue des classes dominantes, beaucoup y avaient fait « leurs classes ». D'une certaine manière, cette école avait trop bien réussi, comme le constatait un article de 1818 du journal *Le Moniteur* :

Chaque élève est toujours à sa vraie place [...] l'élève est constamment situé au degré dont il s'est actuellement montré capable ; de la sorte, l'avantage unique de l'enseignement individuel se trouve conservé et reproduit tout entier au sein d'une masse considérable. Chacun est aussi actif et plus actif même

que s'il était tout seul. [...] En dirigeant, ils se rendent compte à eux-mêmes de ce qu'ils ont appris, c'est-à-dire exécutent réellement l'exercice nécessaire pour bien savoir. Tour à tour élèves et répétiteurs. [...] La portion la plus difficile, la plus délicate, la plus ignorée, du rôle de l'instituteur ; je veux dire la bonne direction des facultés, s'accomplit en quelque sorte toute seule pour cet exercice toujours régulier, progressif, dans lequel l'attention des enfants est entretenue...

Et, en 1819, Victor Hugo en avait lui aussi reconnu l'intérêt en soumettant au concours de l'Académie française une poésie intitulée *Discours sur les avantages de l'Enseignement mutuel* dont voici deux extraits :

J'écoute mal un sot qui veut que je le craigne,
Et je sais beaucoup mieux ce qu'un ami m'enseigne.

[...]

Vois-les, près d'un tableau, sans dégoûts, sans ennuis,
Corrigés l'un par l'autre, et l'un par l'autre instruits.

Avec de telles appréciations, on comprend que L'Église catholique et les royalistes se soient opposés au développement de l'enseignement mutuel, notamment en y dénonçant l'influence des libéraux, des athées ou des protestants, et à cause de la menace qu'il représentait, à leurs yeux, pour l'ordre social. Ce qu'ils voulaient, et François Guizot le leur a offert, c'était une école qui enseignât, éventuellement, quelques notions élémentaires et utilitaires, mais, surtout, la morale et l'obéissance aux autorités elles-mêmes au service de la classe supérieure : un dressage, en somme, préfigurant le « management » moderne qui n'est pas, après tout, lui-même très éloigné de sa signification originelle qui évoque une « prise en main ». Mais, si Isabelle Stengers a évoqué dans son article cette expérience dans le cadre d'un colloque dont Ivan Illich était la figure centrale, il serait difficile d'affirmer que lui-même en avait connaissance, car il ne la mentionne pas dans ses écrits. Cela n'est pas absolument exclu mais, de toute manière et comme il arrive souvent en matière « d'innovation », les inventions peuvent être le fait de personnes différentes dans la même période, ou de personnes différentes dans des moments et des endroits différents et, en tout cas, les conflits d'antériorité n'ont pas grande importance au regard du fait que, pour ce qui est de la transmission des savoirs et des savoir-faire, on peut sans trop de risque affirmer que « l'enseignement mutuel » a pu exister bien avant son invention officielle sous cette dénomination.

Ivan Illich, quant à lui, était animé par deux préoccupations : d'une part celle de l'éducation dans les zones où les ressources faisaient défaut et, d'autre part,

celle qui résultait du constat que, là où elles existaient, les institutions d'enseignement étaient en échec ou, en tout cas, n'obtenaient pas les résultats escomptés. Peut-être avait-il souffert de l'épreuve de sa propre éducation, ce qui serait déjà une motivation suffisante pour imaginer autre chose afin d'en libérer ses contemporains, surtout dans cette période des années soixante-dix marquées par ses nombreux mouvements contestataires et les révoltes d'une grande partie de la jeunesse occidentale des deux côtés de l'atlantique – et quelques débordements vite réprimés ailleurs. Il exprime ainsi son dépit en constatant que « douze années d'école font des enfants déshérités du Nord des adultes invalides, parce qu'ils les ont subies, et flétrissent ceux du Sud, en font des êtres à jamais arriérés, parce qu'ils n'en ont pas bénéficié ». Et il définit la finalité de l'école en ces termes :

Le but qu'il faut poursuivre, qui est réalisable, c'est d'assurer à tous des possibilités éducatives égales. Confondre cet objectif et la scolarité obligatoire, c'est confondre le salut et l'Église. L'école est devenue la religion mondiale d'un prolétariat modernisé et elle offre ses vaines promesses de salut aux pauvres de l'ère technologique.

À la première chimère « égalitaire » s'ajoute, selon lui, une seconde illusion, qui confond éducation et enseignement : éduquer renvoie en effet, selon son étymologie latine, à l'idée d'élévation, et si l'enseignement peut contribuer à l'acquisition d'un certain type de connaissances, il est impuissant à transmettre toutes celles qui viennent aux individus par leurs expériences qui, pour un grand nombre d'entre elles, sont faites en dehors de l'enceinte scolaire. Enseigner concerne donc la transmission de connaissances dans quelques domaines, éduquer concerne le développement de l'individu, et il faudrait ajouter un troisième terme : instruire, qui est également lié à l'éducation selon l'étymologie, mais qui a aujourd'hui un sens plus précis puisqu'on emploie le terme « instructeur » pour désigner la personne qui, possédant des « savoir-faire » dans un domaine précis, dans l'exercice d'un métier, apprend à une autre personne ce qui lui permettra d'exercer ledit métier. Ivan Illich affirme alors que les piètres résultats obtenus au sein de l'institution scolaire sont causés par l'objectif qu'on lui assigne de satisfaire aux trois fonctions susmentionnées, et parce qu'elle n'admet que des programmes d'enseignement prédéfinis dans un cadre lui-même contraint par la période de scolarité obligatoire. S'il ne remet pas en question le « droit à l'instruction », il estime que le droit à s'instruire doit avoir sa réciproque dans un droit à transmettre ses connaissances sans avoir nécessairement l'onction du diplôme certifié par l'institution et, de plus, que « c'est sorti de l'école, ou en dehors, que tout le monde apprend à vivre, apprend à parler, à penser, à aimer, à sentir, à jouer, à jurer, à se débrouiller, à travailler » :

L'école ne saurait créer une telle enclave, où les règles de la vie ordinaire n'ont plus cours, si elle n'avait pas le pouvoir d'incarcérer les jeunes plusieurs années de suite sur son territoire sacré. Cette obligation de la présence change la salle de classe en une sorte de matrice magique, dont l'enfant renaît périodiquement chaque fois que s'achève le jour de classe ou l'année scolaire, jusqu'à ce qu'il soit enfin rejeté dans le monde des adultes. Ni cette enfance interminable ni l'atmosphère étouffante de la salle de classe ne pourraient exister sans les écoles.

Jusqu'à là il ne s'agissait que de l'école, mais sa critique concernait aussi les universités qui n'accorderaient quelques bribes de liberté qu'à ceux qu'elle aurait déjà légitimés par la « diplomation » qui leur permet de contribuer à la « croissance », de prendre part aux décisions – politiques notamment – et de reproduire son institution en en devenant eux-mêmes des membres, garants à leur tour de sa pérennité. C'est ainsi que le diplômé devient en fin de compte un modèle en fixant le niveau à atteindre pour tous, et le fait en termes de consommation. L'université moderne est bien éloignée de celle du Moyen Âge, dont « l'escolier » était souvent passablement misérable ; écolier que sa vocation à apprendre le latin distinguait de la majorité de la société, y compris des plus opprimés, qui, tout à la fois, le respectaient et le méprisaient. Formé aux disciplines scolastiques, il n'avait d'autre choix que de servir et, le plus souvent, au sein de l'Église. Cependant, Ivan Illich lui reconnaissait quelque intérêt :

Cette université du temps jadis représentait une zone franche où l'on disputait des idées anciennes et où l'on pouvait en découvrir de nouvelles. Maîtres et étudiants s'y retrouvaient pour lire les textes de penseurs depuis longtemps disparus, mais dont la parole vivante jetait une lumière nouvelle sur les erreurs du temps. C'est alors que l'université était vraiment le lieu de la « quête » intellectuelle et des fièvres de l'esprit pour toute une communauté.

L'université moderne n'accorderait plus, selon lui, cette liberté qu'à ceux qu'elle a préalablement initiés aux régimes libéraux et à la croissance consumériste, et, pour tous, à la consommation de ses propres produits, des « programmes » et des « modules d'enseignement » qui se monnayeraient et s'échangeraient comme n'importe quelle marchandise, sachant que ces programmes seraient bien entendu adaptés à l'offre d'emploi sur le « marché du travail » pour répondre à la demande des entreprises. L'enseignant en assurerait la commercialisation et le « service après-vente » afin de conformer au mieux ses produits avec autant de modèles que nécessaire : « programme “sans système de notation”, “adapté”, conçu pour un “travail d'équipe”, “audiovisuel”, regroupé autour de “centres d'intérêt”, etc. » Mais ce n'est pas tout, car, pour Ivan Illich,

tout cela se faisait au sein d'un régime de croyance dans un progrès sans fin qui était le corollaire de l'idée de croissance infinie, ce qui aboutissait alors à la croissance effective des moyens consacrés à l'enseignement avec pour seul résultat d'attribuer une valeur, une « valeur d'échange » elle-même monnayable, à l'étudiant sur le marché du travail et, plus largement, aux yeux de la société. Il évoquait encore une tendance à « l'internationalisation » qui était une œuvre de normalisation, donc, dans le langage actuel, une « mondialisation » de l'enseignement : « Dans notre siècle, le mythe de la consommation sans fin remplace désormais la croyance en la vie éternelle. » Et, plus concrètement, il faisait observer que l'enseignement était devenu une industrie, en adoptant son modèle de production et de consommation. Il considérait que la connaissance était devenue une marchandise comme une autre avec une conséquence inévitable :

Si nous choisissons de nous taire et d'accepter le postulat selon lequel le savoir est une marchandise qui, dans certaines conditions, doit être vendue de force au consommateur, nous sommes prêts à nous soumettre à la domination sans cesse plus pesante des gestionnaires totalitaires de l'information et aux funestes parodies d'école qu'ils nous préparent. [...] Et sans cesse plus nombreux seront les administrateurs et fonctionnaires qui auront, eux aussi, la prétention d'être des pédagogues.

Cette mention faite aux « administrateurs et fonctionnaires », voulait signifier que l'institution scolaire était devenue une « bureaucratie », et ce, indépendamment des diverses méthodes pédagogiques alors en vigueur : « Si nous replaçons dans une perspective historique la controverse actuelle entre les défenseurs de l'école traditionnelle, les technologues de la pédagogie et les partisans de l'école "libérée", ce serait une grave erreur que d'interpréter cette querelle comme le prélude à une révolution de l'éducation. » Tout cela n'aboutissait pour lui qu'à entretenir le système qui avait conçu ces méthodes d'enseignement et, en définitive, ses fonctionnaires. Comme alternative, il en venait à proposer une nouvelle organisation qui reposerait sur un petit nombre de principes : offrir à chacun un accès aux moyens de s'instruire à n'importe quel moment de son existence ; faire en sorte que ceux qui veulent partager leurs savoirs ou leurs savoir-faire puissent rencontrer ceux qui désirent en faire l'acquisition ; permettre aux porteurs d'idées de se faire entendre. Et il faudrait bien sûr que tout cela soit constitutionnellement garanti, et que la « technologie » donne « à chacun les moyens de s'exprimer, de communiquer, de rencontrer les autres ». Il décrivait enfin les quatre « départements » qui pourraient servir ce projet :

Un premier service serait chargé de mettre à la disposition du public les « objets éducatifs », c'est-à-dire les instruments, les machines, les appareils utilisés pour l'éducation formelle ;

Un service d'échange des connaissances tiendrait à jour une liste des personnes désireuses de faire profiter autrui de leurs compétences propres mentionnant les conditions dans lesquelles elles souhaiteraient le faire ;

Un organisme faciliterait les rencontres entre « pairs ». Véritable réseau de communication, il enregistrerait la liste des désirs en matière d'éducation de ceux qui s'adresseraient à lui pour trouver un compagnon de travail ou de recherche ;

Des services de référence en matière d'éducateurs (quels qu'ils soient) permettraient d'établir une sorte d'annuaire où trouver les adresses de ces personnes, professionnels ou amateurs, faisant ou non partie d'un organisme.

Dans la suite de son propos, il insistera sur le rôle et l'intérêt d'un « échange des connaissances » fondé sur la démonstration, et ce, de préférence en « présentiel », comme on dirait aujourd'hui, ce qui rappelle « l'enseignement mutuel » évoqué *supra*, et il imaginait même un système de « crédits » pour équilibrer l'offre et la demande, accompagné d'une technique « d'appariement » au moyen d'un réseau grâce auquel chacun pourrait trouver le partenaire adéquat, en termes de centre d'intérêt et de niveau. À noter qu'il avait déjà perçu le risque qu'un tel système soit détourné de son but à des fins commerciales, et nous savons à présent que ça a effectivement été le cas avec les « réseaux sociaux » et les « moteurs de recherche ». Il y avait probablement une part d'idéalisme dans son projet qui n'avait pourtant pour but que d'offrir une chance de s'instruire hors du carcan de « l'école obligatoire », de ses programmes standardisés, conçus pour le maintien de l'ordre moral et la reconduction des hiérarchies sociales.

À l'aide des réseaux dont il avait imaginé la structure par anticipation de l'Internet, du *World Wide Web* et des applications qu'ils mettent à disposition, il pensait que chacun pourrait planifier son propre itinéraire éducatif, voire changer complètement son orientation en fonction des circonstances ou de ses désirs, aussi bien dans les disciplines « intellectuelles » que dans les sciences, les arts ou les métiers, dans un dispositif qui serait fondé sur une « estime mutuelle entre le maître et l'élève ». En résumé, il préconisait de « libérer l'accès aux choses en abolissant le contrôle que des personnes privées et les institutions exercent sur leur valeur éducative », de « libérer le partage des compétences en garantissant le droit d'enseigner celles-ci ou de les démontrer à la demande », de « libérer les ressources créatrices et critiques des êtres humains en redonnant à la personne individuelle le pouvoir », et de « libérer l'individu de l'obligation de modeler ses espérances conformément aux

services que peuvent lui offrir les professions établies ». Il est bien évident qu'un tel projet avait peu de chance d'être adopté, sinon marginalement comme il en fit partiellement l'expérience à Cuernavaca... Et il n'appelait pas seulement au démantèlement des écoles, mais à une « déscolarisation » de la société tout entière, faute de quoi « ces trois approches du problème – classe réformée, libérée, ou englobant le monde entier –, nous les [considérierions] comme les trois étapes d'une escalade du processus éducatif, au cours de laquelle [s'affirmerait] l'emprise d'un contrôle encore plus subtil et plus envahissant que celui qu'il [aurait] remplacé ». Il concluait d'ailleurs d'une manière plutôt pessimiste :

Mais je n'en suis pas moins conscient que, parvenus à ce terme de l'« ère scolaire », nous pourrions fort bien entrer dans celle d'une école totalitaire que seule l'appellation distinguerait de l'asile d'aliénés, voire d'un univers concentrationnaire où éducation, correction, ajustement seraient finalement synonymes. [...] Soit nous choisirons de travailler à la constitution d'un arsenal éducatif terrifiant, afin d'accroître la force de frappe d'un enseignement qui traite d'un monde sans cesse plus assombri, plus menaçant pour l'homme ; soit nous entreprendrons de mettre en place les conditions nécessaires à l'apparition d'une ère nouvelle où la technologie sera mise au service d'une société plus simple, plus transparente, de sorte que tous les hommes puissent découvrir ce qui les entoure et se servir des outils qui, aujourd'hui, façonnent leurs propres vies.

En 2005, Isabelle Stengers avait parfaitement repéré les appréhensions d'Ivan Illich concernant de cette alternative, en faisant le parallèle entre les possibles réactions du corps enseignant à son analyse de l'école et celles du corps judiciaire à l'analyse que Michel Foucault faisait de la prison dans *Surveiller et punir* [1975]. Ce faisant, elle comparait l'école et la prison, ce qui n'était pas, après tout, falsifier le texte qu'elle commentait puisqu'Ivan Illich avait lui-même dénoncé « le pouvoir [de l'école] d'incarcérer les jeunes plusieurs années de suite sur son territoire sacré ». Pour elle, « la prison crée des délinquants, l'école crée des jeunes séparés de leurs capacités d'apprendre et de comprendre ». Et la seule réussite de l'école, comme de la prison, est de séparer les « méritants » – le dogme de la « méritocratie » – des paresseux qui ne se donnent pas la peine de profiter des bienfaits de l'institution scolaire, tout comme la prison sépare les « braves gens » qui respectent la loi et se conforment à la morale, des délinquants, sachant que cela concerne prioritairement les « classes défavorisées » puisque les individus des classes supérieures ont les moyens d'échapper aux poursuites judiciaires ou, à tout le moins, de se payer des défenseurs assez habiles pour leur permettre de n'être pas trop malmenés et de minimiser les conséquences de leurs agissements

délictueux, voire criminels. Parallèlement, la privatisation de l'enseignement offre aux mêmes l'opportunité de se « payer » les diplômes leur permettant d'accéder aux postes de dirigeants dans tous les domaines, aussi bien publics que privés et allant de l'un à l'autre en toute liberté.

D'après elle, la critique d'Ivan Illich restera pertinente aussi longtemps que les institutions scolaires et universitaires conserveront leur monopole sur l'éducation, les enseignements et les apprentissages, fût-ce en déléguant certaines de leurs fonctions à des établissements privés qui seront sélectionnés pour leur compatibilité avec les doctrines qu'elles promeuvent. Les entreprises engagées dans des « partenariats public privé » ou des « délégations de service » qui satisferont à ce critère pourront bien faire des profits à partir du moment où elles réduiront les coûts ou, du moins, seront censées le faire. Après cette introduction, Isabelle Stengers reprenait deux principes qui avaient été proposés par Ivan Illich pour parvenir à la « déscolarisation » : premièrement, l'idée que l'école devrait fonctionner dans les deux sens, que les élèves et les étudiants pourraient, et devraient aussi, être des instituteurs, des éducateurs, des enseignants, des instructeurs ; deuxièmement, les possibilités « d'auto-formation » qui seraient offertes par le développement des techniques. Elle consacrait une partie de son exposé au caractère utopique de la déscolarisation, pour aboutir au rappel de l'expérience de « l'école mutuelle » comme étant susceptible de contourner les obstacles du monopole des institutions sur l'enseignement.

Pour ce qui est de la réciprocité entre enseignant et « enseigné », elle précisait, en suivant sa lecture de *Une société sans école*, que « seul celui ou celle qui a appris à quelqu'un d'autre sait qu'il sait, et cela d'un savoir dont nul ne pourra le déposséder ». Évidemment, elle dénonçait le développement de la normalisation et de la certification qui voudrait qu'il ne soit possible d'exercer un métier qu'avec le diplôme, le certificat ou la qualification sans lesquels aucun employeur n'engagerait celui qui en serait dépourvu, cette exigence étant particulièrement rigoureuse dans l'administration, du moins pour les fonctionnaires. Et tout cela serait encore aggravé, ajoutait-elle, par le progrès technique et, dans le cas de l'école, par celui des méthodes pédagogiques... Progrès qui imposerait un recyclage périodique des employés par la formation continue – « tout au long de la vie » selon nos actuels dirigeants –, faute de quoi ils sortiraient du marché du travail. Cela ne serait finalement motivé que par la volonté du pouvoir d'entretenir la compétition entre tous, dans l'espoir peut-être d'améliorer la « compétitivité » des entreprises ; l'école ou l'université étant alors considérées comme des entreprises ordinaires. S'agissant de « l'auto-formation », elle estimait qu'Ivan Illich avait, en effet, anticipé ce qui ne s'est développé qu'avec les progrès de l'informatique :

Qu'il suffise de dire que ces propositions semblent avoir quelque chose de visionnaire, comme si elles anticipaient l'Internet qui semble être l'instrument privilégié des pratiques de connexion et de partage qu'elles mettent en scène. Il est frappant d'ailleurs qu'Ivan Illich donne, dès son époque, un rôle crucial aux ordinateurs, susceptibles de connecter demandeurs et « proposeurs » de savoir. Et les moteurs de recherche sur Internet font en effet exister un gigantesque réseau d'échange de savoirs, diplômés ou non.

Elle comparait le bouleversement que ces techniques permettaient déjà à l'époque de la rédaction de son article à celui qui avait résulté de l'invention de l'imprimerie : les sciences dites « modernes » seraient issues de cette invention par la diffusion des savoirs des auteurs dont les ouvrages étaient diffusés par l'imprimerie, et l'informatique, Internet et les moteurs de recherche, en offrant un accès quasi illimité au savoir, pourrait faire apparaître une nouvelle génération de « sachants » qui bousculeraient le monopole des enseignants. Mais le présupposé d'une « société réconciliée » lui faisait douter que cela pourrait vraiment se concrétiser, et ce, d'autant plus que la nécessaire dimension critique (la « falsification » des théories selon Frank Popper) n'y serait pas encouragée. Elle craignait plutôt une marchandisation du savoir en réponse au « sentiment d'impuissance, de cynisme, de désintérêt et de revendication du droit à consommer que fabrique notre société ». Dans la partie conclusive de son article où elle exposait l'expérience de « l'école mutuelle », elle soutenait que c'est le droit fondamental à transmettre ce que l'on a appris sans être « habilité » à le faire par l'institution que défendait Ivan Illich qui s'était trouvé, comme par accident, accompli de manière éphémère, et qui pourrait encore être ravivé.

Il est possible que Bernard Stiegler, qui a dirigé l'IRCAM puis le département du développement culturel au Centre Pompidou, ait tenté de donner un sens positif aux techniques de la communication contemporaine, avec l'association *Ars Industrialis* qu'il a fondée en 2005 en la présentant comme une « Association internationale pour une politique industrielle de l'esprit ». Faisant le constat que la vie de l'esprit avait été entièrement soumise aux exigences économiques, aux impératifs des industries culturelles, des industries de l'informatique et des télécommunications – le secteur de la culture pouvant être défini comme celui des « technologies » de l'esprit –, il proposait d'imaginer une « écologie industrielle de l'esprit » susceptible de mettre en crise le dévoiement de ces techniques comme instruments de contrôle des comportements, c'est-à-dire des désirs et des existences.

Avec l'association *Art Industrialis*, il a fait paraître en 2006 un petit ouvrage, intitulé *Réenchâter le monde - La valeur esprit contre le populisme industriel*,

où se trouvait rejetée aussi bien l'idée que les techniques induiraient un usage intrinsèquement inscrit dans leur existence que l'idée qu'elles ne seraient développées que pour le service d'un pouvoir prédateur pouvant aller jusqu'à « l'autophagie » de ses détenteurs comme le postule Anselm Jappe. Bernard Stiegler émettait l'hypothèse que les techniques sont indissociablement sources d'émancipation et de domination, à l'image du *phármakon* grec, tout à la fois remède et poison, et que la balance ne penche dans un sens ou dans un autre qu'en raison de facteurs qu'elles n'impliquent pas par elles-mêmes. Il s'en prenait ainsi à l'utilisation de la technologie pour le contrôle des savoirs et des individus dans la production comme dans la consommation, et dans son « intégration fonctionnelle par la R&D, le design et le marketing » qui sont les instruments de contrôle de la conception et, en particulier, de l'innovation en toute matière, y compris dans les domaines sociaux et politiques... Donc, nécessairement, en matière de pédagogie aussi. Et il y opposait la « singularité », objet de la libido constituant « l'humain comme désir », à quoi il ajoutait que l'objet de ce désir est effectivement incalculable.

Au terme de cet exposé, je dois donner quelques explications sur son contenu, sachant que je n'ai jamais reçu de formation en matière de pédagogie, et ne l'ai jamais recherchée au cours de ma carrière d'enseignant. Il se trouve que j'ai d'abord été recruté dans l'enseignement secondaire, ayant déposé mon dossier à l'académie, pour combler une demande urgente. Et c'est ainsi qu'après un appel téléphonique et un bref entretien je me suis retrouvé sans aucune préparation du jour au lendemain devant une classe. J'ai improvisé, instruit seulement de ma discipline. Ça aurait pu être catastrophique, et je puis témoigner que nombre d'enseignants recrutés dans les mêmes conditions ne tenaient guère plus d'une semaine avant de démissionner, principalement en raison du chahut incontrôlable qui accompagnait leurs tentatives de « faire cours ». Je ne dis pas qu'il n'y a pas eu des épisodes de tension avec mes élèves, mais jamais au point où cela aurait généré une angoisse intolérable, et je ne suis jamais allé dispenser ces enseignements avec « la boule au ventre ». Un collègue m'avait signalé l'ouvrage d'Ivan Illich, mais je n'en avais alors retenu que le titre.

Par la suite, j'ai « fait mes classes » à l'université et on m'a proposé, quelque temps après ma première inscription, une charge de cours : j'y étais donc, à partir de ce moment, en même temps étudiant et enseignant. Je préparais mes cours comme je l'avais fait auparavant et depuis, mais je n'apprenais véritablement ce que j'enseignais que dans le temps de sa transmission aux étudiants, dans l'ambiance de nos présences charnelles et dans les échanges instaurés par les questions qui surgissaient dans ces moments. Mais ce n'est pas tout, car j'ai aussi beaucoup appris des travaux que je leur proposais de

réaliser, du moins de la part de ces travaux pour lesquels ils avaient à choisir le sujet qu'ils traiteraient. Et finalement, cela est devenu encore plus « mutuel » lorsque j'ai commencé à diriger des travaux de recherche, et aussi lorsque j'ai eu la responsabilité d'un programme de recherche pour lequel j'ai réuni un petit groupe autour de projets dont nous choissions ensemble les thèmes. Il n'est donc pas surprenant que j'ai été sensible au texte d'Ivan Illich : j'ai été un élève plutôt médiocre, tout juste « passable » dans beaucoup des appréciations de mes professeurs, jusqu'à mon inscription dans cette université où j'ai pu composer librement mon parcours, choisir mes matières et les enseignants avec lesquels j'étudiais, et reproduisant ce dispositif quelque peu « anarchique » dans ma propre pratique d'enseignant.

Cette université, il faut la nommer : c'était la faculté des Arts plastiques, d'Esthétique et des Sciences de l'art de Paris 1, fondée par Bernard Teyssède en 1971 afin d'introduire à l'université une formation d'un type nouveau qui unirait la pratique et la théorie des arts, sachant que, jusqu'à cette date, l'enseignement des arts visuels n'était représenté à l'université que sous deux aspects : l'esthétique, conçue comme un département de la philosophie, et l'histoire de l'art. Et pour ce faire, Bernard Teyssède a recruté des artistes tels que Bernard Rancillac, Henri Cueco, Louis Chavignier, Étienne-Martin, Côme Mosta-Heirt, Michel Journiac, Lygia Clark ou Léa Lublin, qui ont accepté d'enseigner les arts plastiques sous forme de cours complémentaires. Au moment le plus critique du démarrage, Bernard Teyssède a d'ailleurs été l'unique enseignant permanent de l'UER qui n'avait ni secrétariat, ni locaux, ni budget, et dont le projet n'aurait pu se concrétiser sans le soutien d'Hélène Ahrweiler à l'Université et sans l'aide de Bernard Lassus et de Jean Duvignaud qui l'ont autorisé à utiliser des ateliers à l'École des Beaux-Arts et à l'École spéciale d'Architecture.

Par la suite, l'ancienne usine où elle avait été installée – et dans laquelle ses enseignements ont été dispensés « avec les moyens du bord », dans une certaine improvisation et le désordre d'une incessante activité – a connu une première phase de travaux afin d'aménager des espaces « adaptés » aux matières enseignées, et une nouvelle organisation a été peu à peu instaurée, avec la création d'un CAPES puis d'une agrégation d'arts plastiques, l'habilitation d'une licence, d'une maîtrise, d'un DEA et enfin d'une thèse en « arts plastiques et sciences de l'art » avec deux mentions (esthétique et arts plastiques) qui ont permis à ses étudiants d'acquérir les titres académiques leur permettant d'enseigner dans les collèges, les lycées et, pour un petit nombre d'entre eux, au gré de la création de nouveaux postes, dans cette faculté ou dans celles qui avaient été fondées sur le même modèle à Vincennes, Saint-Denis ou Strasbourg. Toutes les conditions avaient été

réunies pour l'émergence d'un nouveau profil d'enseignant-chercheur : artiste plasticien – musicien, scénographe, cinéaste... –, tout à la fois créateur et théoricien – esthéticien, historien... Et sans entrer dans les querelles qui les ont opposés tout à la fois aux artistes de formations plus classiques des écoles d'arts et aux théoriciens des disciplines académiques, il faut bien constater qu'ils se sont peu à peu imposés dans ces nouvelles formations jusqu'à en devenir eux-mêmes les « reproducteurs ». D'après mon expérience, la normalisation a été achevée au milieu des années quatre-vingt, concomitamment à l'émergence du postmodernisme.

Cette expérience a donc connu un sort différent de celui du « Centre universitaire expérimental de Vincennes » créé en 1968 et détruit en une nuit, en 1980, pour être « relocalisé » à Saint-Denis, mais elles ont eu toutes deux le même projet d'unir la pratique et la théorie, sans aucune restriction, ni tabou, ni censure, cette méthode étant précisément destinée à déconstruire dans l'expérimentation de toutes ses créations, fussent-elles les plus marginales ou les plus obscènes, les stéréotypes et les conditionnements de la culture « dominante ». Il faut admettre que ses choix pédagogiques furent innovants : instauration des « Unités de Valeur » – semestrielles et capitalisables, préfigurant le système des ECTS (European Credit Transfer and accumulation System) –, stricte égalité de services horaires entre enseignants quel que soit leur statut – professeurs, maîtres assistants, contractuels ou vacataires –, très peu de cours en amphithéâtre, pas de distinction entre cours magistraux et travaux dirigés ou pratiques. Bien que l'expérimentation de Vincennes (pas de diplôme exigé pour s'y inscrire) ait été abandonnée, la population des étudiants y était très diversifiée, sans aucune sélection relative à l'âge, l'origine, ou la formation antérieure en termes disciplinaires, et certains étudiants étaient également des enseignants. Quant à la faculté dirigée par Bernard Teyssède à sa fondation, il n'y avait pas non plus de sélection puisque le baccalauréat de n'importe quelle spécialité était la seule condition pour s'y inscrire et qu'il avait constitué une petite commission qui accordait des dérogations à ceux qui n'avaient pas ce titre.

Est-il nécessaire de préciser, après tout cela, que je n'ai souffert, dans mon expérience de l'enseignement, que des ordres imposés par la hiérarchie, que des normes et autres programmes imposés, que de l'exigence de l'évaluation – des étudiants, de moi-même et des organismes ? Bernard Teyssède, « mon » professeur, ne s'exprimait pas autrement dans l'entretien qu'il m'avait accordé en 1994. Mes étudiants n'étaient pas mes « élèves » : ils sont venus à moi et, pour une petite partie d'entre eux, une rencontre a eu lieu, une relation s'est constituée et, comme je l'ai dit, ils m'ont appris parfois plus que ce que je leur ai appris. Enseignant-étudiant, étudiant-enseignant... L'école

buissonnière, en résumé, comme une tentative d'échappée vers l'impossible
« école sans élève ».

La cognition par expérimentation : La pédagogie par projet comme outil transdisciplinaire appliqué de l'Art aux Sciences Humaines et Sociales.

Cognition by experimentation: The project-based pedagogy as a transdisciplinary tool applied from Art to Human and Social Sciences.

Imen GUEZGUEZ

LACTA- FLSH, Université de Sfax

Résumé :

En partant de l'idée que l'Art, autant dans sa pratique que dans sa théorie, ou même dans une combinaison des deux, puisse nous informer sur les états intellectuels ou effectifs de son auteur, nous sommes arrivé à une vision de ce que pourrait être l'usage de ses méthodes dans d'autres disciplines d'enseignement. En d'autres termes, dans ce présent article, ainsi que dans l'expérience pédagogique qu'il retrace, nous nous sommes inspiré des méthodes de la recherche-crédation en arts plastiques pour proposer un schéma de pédagogie par projet au croisement des disciplines majeures des Sciences Humaines et Sociales que sont l'Anthropologie et la Psychologie.

Cette réflexion se déploie sur trois parties, la première s'intéresse à la recherche-crédation en arts plastiques et considère la pratique comme le moteur du travail théorique, la deuxième assure le passage de l'art aux sciences humaines et sociales en évoquant la transdisciplinarité au cœur d'une expérience pédagogique et enfin, la troisième se tourne vers « la cognition par expérimentation » entre « faire-savoir et savoir-faire », le tout dans une valorisation de la pratique et de l'expérimentation dans la formation des étudiants ainsi que dans « La formation de l'esprit scientifique » et dans l'innovation pédagogique.

Mots-clés : recherche-crédation – pédagogie par projet – transdisciplinarité-cognition -expérimentation

Abstract :

Starting from the idea that Art, whether in its practice or in its theory, or even in a combination of the two, would have much to teach us about the functioning of its author's affect and intellect, we attained a vision of what could be the use of its methods in other teaching disciplines. In other words, in the actual essay, as well as in the pedagogical experience that it retraces, we were inspired by the methods

of research-creation in the Plastic Arts to propose a pedagogical model by project at the crossroads of disciplines of the Human and Social Sciences that are Anthropology and Psychology.

This reflection includes three parts: The first, focuses on “research-creation in visual arts; practice as the engine of theoretical work.” The second ensures the transition “from art to the human and social sciences” by evoking “the project as a transdisciplinary tool of an educational experience.”, and finally, the third concentrates on “Cognition by experimentation between “making-known” and “know-how”. », all in a promotion of practice and experimentation in the students training as well as in « the scientific spirit development » and in educational innovation.

Keywords : research-creation – pedagogy by project – transdisciplinarity-cognition-experimentation

Introduction

« C’est ce que je fais qui m’apprend ce que je cherche » disait P. Soulages (2002, p. 15). L’action de « faire » nullement séparée de celle de « penser » nous projette dès le départ dans la recherche-création en arts plastiques. L’idée ici est de partir de cette discipline où la pratique constitue non seulement le déclencheur, mais le moteur du travail théorique pour nous orienter vers la pédagogique par projet dans le sens de Piaget (1969) ou de Dewey (1916, 1925)   travers le concept de : « Learning by doing\apprendre en faisant » et l’apprentissage expérientiel dans le sens de Kolb (1984).

En d’autres termes, cet article vise à faire la synthèse d’une expérience pédagogique menée sur les deux premiers semestres de deux années universitaires successives (2021-2022/2022-2023) avec deux promotions différentes d’étudiants en Sciences Humaines et Sociales (niveau deuxième année de Licence en Psychologie) où le projet comme expérience pratique fut le point de départ de l’apprentissage théorique. Et ce que nous visons ici par « pratique » renvoie simplement à l’acte de mener une recherche concrète, basée sur un sujet précis (essentiellement vécu ou pratiqué), avec des outils méthodologiques et des contraintes épistémologiques.

Nous allons ici procéder en trois étapes. En premier lieu nous allons aborder la recherche-création en arts plastiques en tant que méthode référentielle afin de démontrer comment la pratique peut se révéler comme une démonstration de choix, d’intuitions, d’affects, d’intellects et de visions capables de conduire

l'étudiant à un processus d'auto-investigation. En second lieu, nous allons traiter de la transdisciplinarité pour aborder le passage de l'Art aux Sciences Humaines et Sociales. Cette étape sert à observer l'art comme activité humaine intégratrice capable d'offrir à d'autres disciplines un bouquet de réflexes utiles à la réflexion autour d'une problématique donnée. Les SHS (Sciences Humaines et Sociales) en l'occurrence, offrent à leur tour un éventail considérable d'outils de recherche et de pistes de données. En troisième et dernier lieu, nous allons arriver à la notion de « cognition par expérimentation » en croisant le « savoir-faire » avec le « faire-savoir », c'est-à-dire la pratique de la recherche et la gestion de projet comme le « savoir-faire » et la pédagogie comme le « faire-savoir ». Il s'agit avant tout de l'échange sur le plan humain opéré entre l'enseignant et l'étudiant, de l'encadrement et de la transmission du savoir-faire par une « mise en situation d'apprendre ».

1. La recherche-crédation en arts plastiques ; la pratique comme moteur du travail théorique.

La recherche-crédation (Findeli, Coste, 2007) en arts plastiques est un concept qui vise à définir un processus de recherche et de création dans lequel l'artiste est lui-même le chercheur. C'est-à-dire que, par nuance avec la théorie de l'art, il ne s'agit pas d'analyser, de rechercher et de théoriser autour de l'activité plastique d'autrui, mais autour de sa propre pratique dans une démarche poétique. Cette méthode a la particularité de renvoyer à l'aventure ou à l'expérience :

« En recherche-crédation, nous travaillons dans l'in vivo de l'atelier, avec l'œuvre en train de se faire, la vie qui continue d'arriver, la vie qui est bienvenue dans le processus, et nous acceptons – de fait, nous espérons – que la recherche transforme quelque chose dans notre pratique créatrice » (Boutet, 2018).

Ceci dresse le portrait de cette discipline où l'intuition, le hasard, la spontanéité, voire même la pulsion, trouvent leur place. Des termes qui permettent une importante subjectivité, mais, dont tout l'intérêt est de mener au scientifique, au méthodologique et au concret. Dans ce sens :

'Cette méthode (de l'artiste), basée sur l'expérience sensible du monde, revendique un espace d'investigation où la pratique de l'image, des mots, du toucher, de la matière, de la conscience, s'alimente souvent à une sorte de logique intuitive qui laisse place au hasard, à l'accident, et parfois même, au désordre. Il semble que ce type de recherche n'a que faire de l'ordonnance et du plan d'action prémédités pour penser sa conduite' (Gosselin, Laurier, 2004, pp. 165-183).

C'est donc sans plan d'action prémédité que dans certaines mesures, on peut s'engager dans une pratique préalablement détachée de toute théorie dans un tiraillement entre l'artiste et le chercheur loin d'être anodin. Dans la perspective où la pratique précède la théorie (ce que nous considérons personnellement comme la condition nécessaire à la mise à l'écart des intentions d'illustration et comme la condition nécessaire à l'ouverture sur les champs de l'affect, de l'intellect et de l'intuition de l'artiste), il s'agit d'un engouement plastique, d'un vif intérêt pour la mise en pratique d'un projet artistique. En détournant ses pensées vers les processus, les médiums et les combinaisons plastiques, l'artiste engagé dans la recherche subit inévitablement un tiraillement et une oscillation entre le praticien et le chercheur. Et justement, c'est là toute la difficulté et le risque liés à une telle expérience. Citons à ce sujet J. Dewey qui soulignait que : « Il n'est pas, de par le monde, de discipline plus sévère que celle de l'expérience soumise au double test d'une direction et d'un développement intelligent » (2011, pp.515-516).

A ce stade, qu'est-ce que cette méthode basée sur la recherche-crédation peut réellement nous apporter sur un plan pédagogique ? Comment pouvons-nous investir ces méthodes offertes par l'art comme champ disciplinaire et surtout comme activité intégratrice pour nous projeter dans d'autres domaines ou d'autres pratiques ?

Par activité intégratrice, nous visons l'idée selon laquelle :

« L'art représente en soi une activité intégratrice, en convoquant l'émotion et la compréhension, le rationnel et l'irrationnel, la forme et le contenu. Il n'est pas possible de considérer comme proprement artistique un déploiement technique en soi s'il est vide d'une émotion ou d'une idée, ni non plus une émotion si elle est sans forme » (Ferrano, 2013, pp. 174-181).

A travers cette vision de l'art comme activité intégratrice, nous pouvons apporter une première réponse à la question qui traite de l'apport pédagogique de la recherche-crédation. Et à ce niveau, le premier concept qui nous vient à l'esprit c'est « la pratique », non pas par opposition, mais par une nuance qui précède la complémentarité avec la théorie. Nous savons que le terme « théorie » englobe ce double sens à la fois de « intellectuel et non pratique » et de « phase la plus élaborée d'une activité scientifique soumise à l'expérimentation et à la rigueur épistémologique » (Vorms, 2011). Donc, ce que nous apprend la pratique, c'est à la fois de nous heurter aux contraintes réelles et de terrain et de devoir chercher et trouver des réponses à des problématiques concrètes.

Cette méthode peut trouver ses racines dans le modèle de Kolb (1984) qui privilégie un apprentissage par l'expérience par opposition à d'autres modèles de l'enseignement qui s'appuient sur des principes théoriques. Selon D. A. Kolb, les savoirs, savoir-être et savoir-faire ne peuvent être acquis en tant que connaissances que s'ils sont investis, confrontés et réfléchis par l'expérience vécue. Les travaux de Kolb tirent leurs fondements de ceux de Dewey (1916,1925), Piaget (1969) et Lewin (1959) et considèrent le processus d'apprentissage non pas centré sur le contenu de la formation mais sur l'expérimentation vécue et orientée vers le développement de connaissances et d'acquis transférables en compétences durables. Ce processus comporte quatre phases ; l'expérience concrète/vécue, l'observation réfléchie, la conceptualisation et l'expérimentation active.

Phase 1 : L'expérience concrète/vécue : Qu'elle soit vécue dans le passé ou concrètement réalisée dans le cadre d'une recherche ou bien en fusionnant les deux, dans cette étape l'apprenant s'immerge dans la réalisation d'une tâche pratique (comme dans la première phase d'une recherche-crétion en Art). Cette phase doit demeurer, dans la mesure du possible, détachée de la réflexion.

Phase 2 : L'observation réfléchie : Ici l'apprenant prend du recul par rapport à la pratique et s'engage dans une réflexion sur ce qu'il a fait et vécu. Cette étape dépend nécessairement de la perception et des sensibilités du sujet qui, en faisant son compte-rendu sur la question, rendra ce qu'il a remarqué de manière subjective. (Cette étape renvoie au recul que prend l'artiste par rapport à son œuvre en recherche-crétion et à l'engagement dans un retour détaillé et réflexif sur son processus créatif).

Phase 3 : La conceptualisation : Cette étape consiste en une interprétation des éléments remarqués et leur intégration dans un système théorique. (Ce qui correspond à la transformation des actions plastiques en concepts théoriques, car, toujours en recherche-crétion, l'artiste à la fois chercheur, visera après observation des liens de récurrence dans sa pratique artistique, à transformer ses matériaux, choix, gestes et méthodes en concepts théoriques.)

Phase 4 : L'expérimentation active : A ce niveau, le sujet utilise sa nouvelle compréhension qui résulte de tout ce processus ici démontré pour revenir sur son activité pratique à la lumière de la théorie et des connaissances nouvellement élaborées. C'est-à-dire qu'il entre dans une activité pleinement consciente de ses réflexes, sensibilités et intuitions et qu'il devient non seulement capable de reproduire les mêmes résultats de manière consciente, mais il acquiert, en plus, une capacité à synthétiser, à comparer et à analyser

les différents résultats en utilisant uniquement ses outils méthodologiques et conceptuels.

Il existe cependant trois points essentiels à retenir à propos de cette approche :

L'apprentissage expérientiel est centré sur la personne qui mène le projet.

Il résulte d'une démarche inductive dont l'expérience est le point de départ.

Il s'intéresse à la fois au processus d'apprentissage et au produit de cet apprentissage.

Pour illustrer cette idée nous pouvons nous référer au schéma suivant du cycle de Kolb :

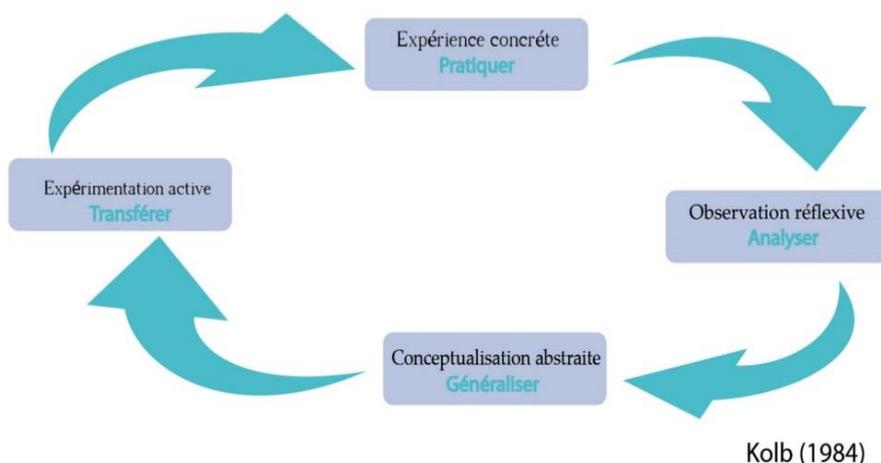


Figure 1 : Le cycle de Kolb 1984, graphique reproduit selon la source : <https://pedagogieuniversitaire.files.wordpress.com/2009/05/image-31.png>

Même quand il ne s'agit pas de faire de l'art dans le sens propre d'un art plastique, nous allons observer comment il a été possible dans une expérience pédagogique menée sur terrain, de concilier ces réflexes empruntés à leur source afin de réaliser des projets dans d'autres disciplines. Pour reprendre la formule de Durkheim, la pédagogie pourrait alors être conçue comme une « *théorie-pratique* » relevant d'une attitude intermédiaire entre l'art et la science (Durkheim, 1922).

2. De l'art aux sciences humaines et sociales ; le projet comme outil transdisciplinaire d'une expérience pédagogique.

Le concept de la pédagogie par projet n'est pas des plus récents puisque de nombreux pédagogues s'y sont intéressés dès la fin du 19^e siècle. Par ailleurs, ce modèle pédagogique a été inspiré des travaux de J.Dewey qui considère les actions comme une organisation menant à un but précis, une vision appelée « Learning by doing ». C'est-à-dire apprendre en faisant. Selon Dewey l'enseignement théorique sous forme de cours magistraux par exemple où l'apprenant ne fait que recevoir les informations, donne peu de résultats par rapport à l'enseignement pratique. Dans cette perspective, le « penser » et le « faire » sont indissociables. Depuis de nombreuses années, la pédagogie par projet est devenue une pratique courante dans l'enseignement primaire, secondaire et supérieur et de nombreuses recherches relèvent aujourd'hui du lien entre cette pratique et le concept de motivation chez les apprenants : « Cette exigence de motivation est ce qui est spécifique à la raison pratique : la cognition y est entremêlée de sentiments » (Cités, 2018/2 (N° 74), pp. 135-156). Justement, le concept de motivation se voit divisé en deux ; la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. A ce sujet, nous pouvons faire référence à la théorie avancée par Deci.E (1971) et enrichie par Deci et Ryan (1985, 2002) qui reconnaît deux types de motivations :

La motivation intrinsèque : L'action est conduite uniquement par l'intérêt et le plaisir que l'individu trouve dans celle-ci, sans attente particulière de récompense ou de valorisation externe.

La motivation extrinsèque : L'action est provoquée par une circonstance extérieure à l'individu (punition, récompense, pression sociale, délais à respecter, obtention de l'approbation ou de la valorisation d'une tierce personne).

Ces deux types de motivations sont complétés par un troisième état : l'amotivation

L'amotivation : Ici le sujet éprouve un désintérêt résultant du sentiment d'être soumis à des facteurs externes ou inintéressants. L'amotivation est donc l'absence de motivation liée au sentiment de ne plus être capable de prévoir les conséquences de ses actions et le manque de repères.

Par ailleurs, il existe un lien très intéressant entre les deux termes « *projet* » et « *motivation* » qui remonte à leurs étymologies respectives. En effet, l'origine du mot « *motivation* » se trouve dans le latin « *movere* » signifiant « se déplacer ». Ainsi, la motivation serait un mouvement et donc le moteur de

l'activité. Quant au mot « *projet* », du latin « *projectum* » de « *projicere* » et désigne « jeter quelque chose vers l'avant ». Ces deux termes renferment donc l'idée de mouvance et de projection, ce qui est réellement exigé en pratique.

A la lumière de ce que nous venons de voir, dans un lien entre la pédagogie par projet et le concept de motivation, nous allons présenter une expérience concrète où des projets pratiques ont été proposés à des étudiants ayant le libre choix de travailler sur un sujet désiré. Ce qui est susceptible de créer une motivation ici c'est le recours à une source intrinsèque et non pas extrinsèque et imposée par l'enseignant. En effet, dans le cadre de travaux dirigés en complément à des cours magistraux en Anthropologie générale dédiés à des étudiants en deuxième année de Licence en Psychologie, nous avons opté pour la pédagogie par projet comme outil transdisciplinaire visant à concilier la trilogie « anthropologie, psychologie, et sujet personnel ».

En effet, il s'agit ici d'un module d'apprentissage transversal, semestriel, non optionnel, et soumis à un régime de contrôle continu, représentant un total de 2h par semaine et par groupe d'étudiants. Soit 1h de cours magistral et 1h de travaux dirigés. Dans ce cadre, sur une durée de trois mois, les étudiants, durant le premier semestre de cette deuxième année et après avoir achevé un semestre d'introduction à l'anthropologie sous forme de cours magistraux l'année précédente, sont amenés à réaliser des projets de recherche dans le cadre de séances de travaux dirigés. Il faut noter que durant les cours magistraux nous veillons à soulever des problématiques telles que : « selon quels outils, méthodes et terrains, la discipline anthropologique traite des concepts subjectifs de manière scientifique ? ». Ceci dans le but, non seulement d'enrichir les connaissances des étudiants en Anthropologie générale, mais aussi de leur offrir un corpus capable de les aider dans leurs recherches (exemples, études, références théoriques, analyses d'articles, études de cas cliniques en anthropologie psychologique, etc.

Ce processus vise à impliquer directement l'étudiant dans un projet concret devant aboutir à une présentation orale, écrite, ou projetée d'une forme achevée de son travail. Dans cette perspective nous avons trois objectifs principaux :

Éloigner l'étudiant d'une vision superficielle de l'Anthropologie basée sur ses racines historiques de branche philosophique et de champ idéologique en l'invitant à observer de près les différentes manifestations d'une Anthropologie appliquée.

Mettre l'accent sur la transdisciplinarité en croisant son sujet avec la psychologie et les autres SHS.

Garantir des acquis en méthodologie de recherche à travers, justement, la pratique de la recherche, en assurant un encadrement continu pendant et en dehors des séances de TD en instaurant une dynamique d'échange à distance.

Et tout ceci dans le but de ce que nous considérons comme « la formation de l'esprit scientifique » dans le sens de Bachelard (1934), car, il est à noter que, en complément à ces activités citées, nous assurons une formation en épistémologie aux mêmes étudiants (cours magistraux).

Ici tout repose sur un contrat détaillé remis aux concernés sous forme d'énoncés lors de la première rencontre retraçant d'un côté les libertés octroyées à l'étudiant (choix du sujet, de la méthode de présentation finale, travail seul ou en binôme) et de l'autre côté les directives posées par le professeur (critères de rigueur méthodologique, langue, délais à respecter). Dans ce sens, le choix du sujet peut être orienté vers tout champ d'intérêt propre à l'étudiant ou toute pratique humaine bien que subjective ou controversée. Ce choix peut tout à fait porter sur un vécu, un traumatisme, une activité quotidienne ou un loisir. A titre d'exemple : le tatouage, l'automutilation, la danse, l'appropriation ethnique, la poésie, la circoncision, la mendicité, la cyberdépendance, etc.

Afin d'organiser les concepts nodaux et les interactions conceptuelles secondaires et afin d'aborder une méthodologie organisée, nous avons proposé aux étudiants un système de bulles visant à leur permettre de mieux structurer leurs idées en traçant six concepts dont trois nodaux : volet anthropologique (module d'apprentissage), volet psychologique (spécialité des étudiants), et enfin, volet personnel (choix de l'étudiant). Et trois concepts interdisciplinaires issus des croisements effectués. Voir le schéma ci-dessous :

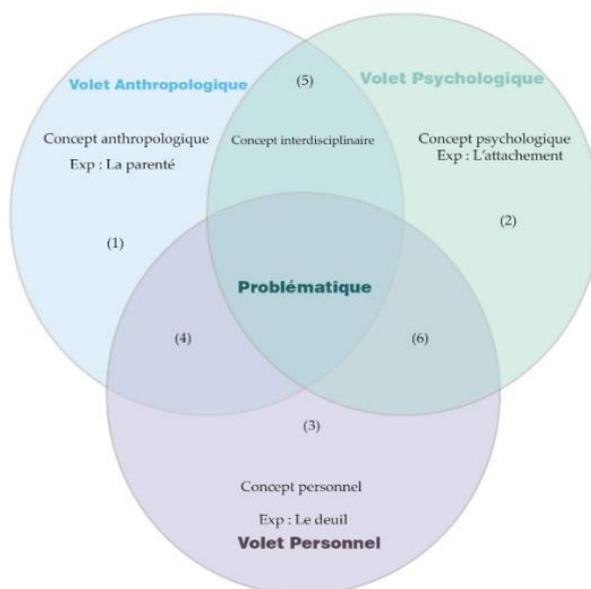


Figure 12 Système de bulles et croisements conceptuels inspiré de la méthode de PR.Faten Chouba Skhiri dans l'enseignement (méthode projective) des Arts Plastiques/Université de Sousse.

Il faut noter que dans la condition posée autour du « pourquoi » derrière le choix du sujet propre à chaque porteur de projet, il y a eu le déclenchement d'un processus d'auto-investigation très centré sur la psychologie de chaque étudiant. Un processus qui n'a pas manqué de susciter l'intérêt et de révéler un enthousiasme considérable chez les concernés et de faire l'objet d'un échange humain fort intéressant autour de vécus et d'histoires de vie. Cette idée fait écho à la citation de Novalis : « Il ne paraît pas sage de vouloir saisir et comprendre un monde humain, sans être plein, soi-même, d'une humanité épanouie. » (Fromaget, 2021, p.25). Et c'est justement de l'Art que nous tirons ce réflexe de traiter de l'Humain en profondeur, car, autant en Art, en Anthropologie, en Psychologie ou tout simplement en SHS de manière générale, il y a cette activité intégratrice qui vise à englober l'Homme et à le retourner sous différentes coupes jusqu'à en saisir une infinité de problématiques à traiter avec toute la rigueur nécessaire à un travail intellectuel dans un cadre transdisciplinaire.

La « Transdisciplinarité : peut être définie par ce qui est à la fois entre les disciplines, à travers les différentes disciplines et au-delà de toute discipline. Sa finalité est "la compréhension du monde présent, dont un des impératifs est l'unité de la connaissance" » (Lascaux, Morel, 2015, pp. 351-361). Donc, plus

que l'interdisciplinarité qui se veut « croisement », ou la pluridisciplinarité qui se veut « plurielle », la transdisciplinarité détient la particularité d'être « englobante » et de ne pas poser de limites disciplinaires, et parmi les définitions qui se rapprochent le plus de notre vision de ce concept nous citons :

« Ainsi observerait-on selon le sociologue Wieviorka, Ohana et Debarle (2007), un déclin des spécialisations ou de la préention à la dominance des disciplines majeures comme l'Anthropologie, l'Histoire, la Sociologie. Ce changement s'opérerait au profit de relations multiples (cross-, trans-, multi-, joint-, inter-) au sein des sciences humaines. Ces relations fonctionneraient sur le mode 1 "emprunt", l'"infusion", la "collaboration" et la "coordination", autour de thèmes nouveaux » (Jodelet, 2016, pp. 287-300).

Tout ce processus que nous venons de détailler s'est recroisé au niveau d'un point fondamental avec la recherche-crédation en Art, et ce dans l'aspect anxioène du projet comme défi réel. En effet, parmi les caractéristiques de la recherche-crédation pouvant être constatées par qui en ferait l'expérience, demeure un aspect anxioène face à la taille du défi. Et souvent la liberté de l'étudiant face au choix du sujet a constitué un obstacle de taille jusqu'à même devenir une contrainte. Et ici, nous devons nous tourner vers le rôle de l'encadrement où la pédagogie s'avère d'un côté, être un « faire-savoir », c'est-à-dire un partage de connaissances et un accès à l'information, et de l'autre côté, le partage d'un « savoir-faire ».

Ici nous évoquons la transmission du savoir, des acquis et de l'expérience mais pas dans un sens classique, car tout l'intérêt réside dans une stratégie qui vise à mettre l'apprenant en position d'acquérir sa propre expérience. Dans ce sens, la pédagogie se démontre comme un outil de transmission de savoir et de savoir-faire, certes, mais surtout comme un outil, dans notre cas de figure, d'atteindre ce que nous visons par « la cognition par l'expérimentation ».

3. La cognition par expérimentation entre le « faire-savoir » et le « savoir-faire ».

En plus d'engager l'étudiant dans une expérience de pratique de la recherche, la pédagogie par projet implique l'enseignant dans une pratique de l'encadrement. Dans ce sens, une dynamique d'échange se met en place dès l'annonce du programme. En premier lieu émergent des questionnements tels que : « Est-ce que je peux travailler sur telle thématique ? » par lesquels l'étudiant commence à se situer par rapport au projet de manière à se frayer un premier chemin vers la pratique. Ensuite, le reste du processus devra suivre cet aspect pratique puisque le déclenchement et l'élaboration des recherches

se feront à travers des exemples. Dans ce cadre précis, tour à tour les étudiants accéderont au tableau et commenceront à partager leurs pensées, leurs stratégies et leurs idées avec leurs camarades. Ainsi, les directives prendront les projets concrets comme base pour apporter des réponses concrètes à des questionnements objectifs tels que : Comment choisir une thématique ? Comment formuler une problématique ? Comment élaborer un plan de travail ? Comment adopter un discours scientifique à travers une pratique humaine subjective ? Comment choisir et répertorier des références théoriques ? Comment constituer un corpus ?

Tout cela nous positionne donc dans cette dualité entre « faire-savoir » et « savoir-faire », certes, mais aussi nous amène à analyser le concept annoncé dès l'intitulé de cette partie du présent texte, à savoir, la « cognition par expérimentation ». Mais ici, pourquoi « cognition » et non pas « apprentissage » ? D'abord, le terme « cognition » regroupe l'ensemble des activités intellectuelles relatives à l'acte de « connaître », y compris l'apprentissage. En effet, ce terme issu du latin « *cognitio* », action de connaître, dérivé de « *cognoscere* », chercher à savoir, s'enquérir, prendre connaissance. On appelle cognition la faculté de connaître et par extension la connaissance elle-même. Ces fonctions orchestrées par le cerveau, recouvrent : le langage, la mémorisation, le raisonnement, l'apprentissage, l'intelligence, le jugement, la résolution des problèmes, la prise de décision, l'attention, la prise de conscience des émotions, la perception de l'environnement, etc.

Et justement, dans la vision de « la cognition par expérimentation » entre « faire-savoir » et « savoir-faire », il s'agit de mettre l'étudiant en position d'acteur de sa propre acquisition de compétences spécifiques, faisant de lui le moteur central du projet et l'objet même d'investigation, car, nous le savons, les SHS ont la particularité de partager le sujet et l'objet d'étude. C'est-à-dire que l'étudiant en tant qu'Homme est lui-même l'objet de recherches. Dans ce cadre précis, nous recherchons à investir le vécu, la sensibilité, la subjectivité, la perception, l'émotion et surtout la motivation, pour aboutir à des projets achevés où le parcours importe tout autant que le résultat.

Au final, cette stratégie pédagogique, comme nous tenons à la désigner, tend à positionner l'apprenant dans des situations d'inconfort dans le but de le pousser à dépasser les situations anxiogènes et à se frayer un chemin vers les solutions pratiques et l'acquisition des réflexes et des outils scientifiques. C'est pour cette raison que cette méthode ne s'appuie pas sur la transmission proprement dite ou sur l'information pure mais sur « la mise en situation d'apprendre ». Citons à ce sujet J.J.Rousseau dans « Emile ou de l'Education » :

« Rendez votre élève attentif aux phénomènes de la nature (...) Mettez les questions à sa portée, et laissez-les lui résoudre. Qu'il ne sache rien parce que vous le lui avez dit, mais parce qu'il l'a compris lui-même ; qu'il n'apprenne pas la science, qu'il l'invente » (Rousseau, 1762, pp.430-434).

Dans cette perspective, c'est à l'apprenant de se montrer à la fois sujet, objet et moteur de sa propre cognition, car, comme nous l'avons déjà souligné, il ne s'agit pas uniquement d'apprentissage proprement dit mais de tout un processus cognitif qui implique l'ensemble des facultés mentales de l'étudiant. Ici, l'enjeu dépend en grande partie de ce dernier et, justement, Philippe Meirieu affirme l'importance de la compréhension de l'apprenant :

« On ne peut enseigner qu'en s'appuyant sur le sujet, ses acquis antérieurs, les stratégies qui lui sont familières. L'enseignement est stérile s'il ne met pas en place des situations d'apprentissage où l'apprenant puisse être en situation d'élaboration, c'est-à-dire d'intégration de données nouvelles à sa structure cognitive. Rien ne peut être acquis en contournant ou neutralisant sa stratégie » (Meirieu, 1987, p134).

En évoquant la structure cognitive, en impliquant le vécu et les singularités propres à chaque étudiant, nous mettons l'accent sur une piste d'innovation en matière de pédagogie qui repose sur trois principaux piliers ; en premier lieu, la pratique et l'apprentissage expérientiel, en second lieu la focalisation sur les principes de transdisciplinarité et sur les activités intégratrices, et en dernier, le recentrement sur l'apprenant et la considération de sa structure cognitive. En effet, des recherches comme « *Les intelligences multiples* » (Gardner, 1983), « *L'intelligence émotionnelle* » (Goleman, 1995), évoquent l'existence de plusieurs types d'intelligence et une diversité cognitive chez l'être humain. De nos jours, ces pistes de réflexion prennent de plus en plus d'envergure et portent l'intérêt sur la prise en compte des différences dans le développement des méthodes d'apprentissage.

Nous évoquons ici des « pistes d'innovation » en reconnaissant jusqu'ici ne pas proposer de mesures d'innovation exclusives en matière de pédagogie mais partons de résultats ou de déductions dont nous pouvons nous servir comme base pour aspirer, justement, à l'innovation. Mais avant toute chose, nous allons examiner les débouchées de cette expérience de la manière qui va suivre en « résultats notables » et « obstacles détectés » :

Les résultats notables :

- Démonstration de motivation de la part de la majorité des étudiants par rapport au concept du projet et aux choix libres des sujets.

- Bon déroulement des projets dans l'ensemble et taux d'avancement satisfaisant au fil des séances.
- Originalité et pertinence des problématiques et émergence de sujets innovateurs et d'actualité.
- Animations de débats et échanges constructifs en classe autour des différentes problématiques.
- Echanges humains fort intéressants et ouverture sur l'altérité à travers l'évocation du vécu de chacun.
- Manifestation d'empathie, d'esprit de groupe et mise en place de solutions d'aide aux étudiants ayant des besoins spécifiques (déficits sensoriels, neuro-divergence, déficits moteurs, sensibilités émotionnelles).

Obstacles détectés :

- Réticence au niveau de la présentation orale. Les étudiants privilégient les méthodes distanciées et rédactionnelles, environ 5% la première année et 10% la deuxième du total des concernés ont présenté leurs travaux en classe.
- Insuffisance, voire absence de bases en méthodologie de recherche et gestion de projets.
- Anxiété manifestée devant les libertés octroyée au niveau du sujet et du mode de présentation.
- Insuffisance notée au niveau de la maîtrise de la langue et des outils de rédaction ou de prise de parole en public.
- Difficultés d'accès aux outils numériques et de connexion pour certains étudiants (raisons logistiques, économiques ou sociales).

Ceci dit, nous pouvons partir de ces éléments cités pour insister sur le fort intérêt que nous avons trouvés dans cette méthode de travail malgré les difficultés rencontrées, sur le potentiel qui réside dans les aspirations à l'innovation en matière de pédagogie et dans la numérisation des échanges entre l'étudiant et le professeur. Car, en effet, la numérisation des supports des cours, l'enregistrement des séances (audio et vidéo) pour les absents ainsi que pour les étudiants ayant des besoins spécifiques, le partage des documents sur différentes plateformes d'échanges, la disponibilité du professeur sur les réseaux sociaux afin de faciliter la communication ainsi que la numérisation complète des rendus (à envoyer par e-mail et non pas à imprimer), tout ceci a permis de dépasser certains obstacles et de faciliter l'accès à l'information.

Au final, nous insistons sur l'apprentissage expérientiel, sur la transdisciplinarité et sur la numérisation ainsi que sur le recentrement sur l'apprenant en tenant compte de ses besoins spécifiques et de la singularité de

sa structure cognitive et surtout sur l'échange humain comme des moteurs d'innovation pédagogique. Ceci à la fois dans un avancement technologique en adéquation avec une introspection sur les aspects purement humains comme les sensibilités intellectuelles et affectives. C'est-à-dire que, nous considérons l'investissement des outils technologiques et la numérisation des outils de travail à l'université comme des signes de progrès considérables et une réelle innovation. Ceci dit, un recentrement sur l'humain, sa compréhension, son écoute active, sa motivation, son intégration et la prise en compte de ses spécificités cognitives avec une réelle prise en compte de ce que peut nous apporter la psychologie (comme science pratique) sur un plan pédagogique, peuvent réellement constituer l'une des pistes d'innovation les plus prometteuses à tous les niveaux de l'enseignement.

En effet, cette expérience pédagogique a eu la particularité de nous permettre d'accompagner nos étudiants en épistémologie (pour aider à la formation de l'esprit scientifique et proposer des méthodes scientifiques applicables à des notions humaines et subjectives), en anthropologie (pour aider à la mise en place d'une vision globale et globalisante de l'être humain en général) en plus d'un encadrement des projets de stages professionnels (direction et correction des rapports retraçant des expériences d'intégration des futurs spécialistes en psychologie en milieux professionnels). C'est cette « interdisciplinarité » même au niveau de l'accompagnement des étudiants qui a pu nous mener vers une vision plus élargie de leur situation d'apprentissage.

En somme, l'encadrement de ces stages nous a amené à déceler une déficience au niveau de l'importance accordée à la psychologie dans nos structures locales d'enseignement (tous niveaux confondus) de par l'absence ou l'insuffisance des spécialistes en psychologie dans les structures sociales des établissements concernés. Nous considérons, de par ce fait, qu'un recentrement sur l'Homme, sur l'Humain, et sur l'apprenant comme bénéficiaire direct de toute stratégie pédagogique comme une condition nécessaire à l'évolution et à l'innovation pédagogique. Sinon comment espérer réellement garantir une progression sur un plan pédagogique si nous n'accordons pas suffisamment d'intérêt aux aspects psychiques, intellectuels et affectifs de l'apprenant, avant tout, sensible et humain.

Conclusion

D'une référence à la pratique artistique comme moteur de la recherche théorique à travers l'exemple de la recherche-crédation nous sommes arrivés à développer, à travers le cycle de Kolb, un schéma du « faire » comme déterminant du « penser » et de « l'expérimentation » comme déterminante de

« la cognition ». Ceci, dans une vision de la pédagogie par projet comme outil transdisciplinaire appliqué de l'Art aux SHS. Ainsi, le concept de pratique se voit ici observé en rapport avec l'art, avec l'expérimentation, mais surtout avec la pédagogie elle-même. Car, pour traiter de la pédagogie, en corrélation avec ce que nous avançons comme valorisation de la pratique, nous avons commencé par « faire » de la pédagogie.

En effet, tout ce « faire » et cet accompagnement de l'étudiant dans « l'in-vivo » du projet, des évènements marquants, des erreurs et des redirections, des réécritures et des ratures, des frustrations et des motivations, a fait en sorte que le projet de recherche devienne, lui-même, un champ d'intégration, tout comme l'art et tout comme les SHS. Chaque étudiant « motivé », avant tout humain, doté de sensibilités, ayant un vécu qui lui est propre, a pris part dans un processus intégral visant un objet fini et évaluable dans sa phase finale.

En fin de compte, cette méthode pédagogique est loin d'être des plus simples ou des plus évidentes mais demeure, selon nous, plus efficace et plus prometteuse que les méthodes dites « plus classiques ». Sa complexité, comme nous venons de l'évoquer du point de vue de l'étudiant, n'est pas des moindres pour l'enseignant, car, elle requiert une disponibilité supérieure ainsi que la mise en place d'outils de communication durant et en dehors des heures de cours et travaux dirigés (5h/semaine réparties par groupes) pour un ensemble de +150 étudiant/promotion. De ce fait, un encadrement à distance exige l'utilisation d'outils de communication qui n'ont pas beaucoup d'histoire derrière eux (en termes de durée, car c'est un phénomène assez récent) en matière d'enseignement mais qui, tout porte à croire qu'ils auront beaucoup d'avenir (e-mail, réseaux sociaux, téléphone, réunions en ligne...), et c'est là que réside une partie considérable de l'innovation pédagogique.

De plus, l'implication dans cette méthode d'encadrement très centrée sur la personne de l'apprenant demande un investissement humain, une empathie et un support psychologique que nous avons fait le choix d'assumer. Et, c'est peut-être dans ce rapport humain que peut résider une autre forme d'innovation pédagogique, car, nous avons remarqué, bien que fort subjectivement, que l'empathie envers l'apprenant pouvait accroître considérablement sa motivation et donc son apprentissage par la même occasion.

Références

(2018). Sur la politique et l'histoire. Cités, 74, 135-156.
<https://doi.org/10.3917/cite.074.0135>

Basarand (1996) In : Lascaux, M., Morel, A. « 31. *Transdisciplinarité. Principes et cadres de l'accompagnement transdisciplinaire* », dans : Alain Morel éd., *Addictologie*. En 49 notions. Paris, Dunod, « Aide-Mémoire », 2015, p. 351-361.
DOI : 10.3917/dunod.morel.2015.01.0351. URL :
<https://www.cairn.info/addictologie--9782100721429-page-351.htm>

Boutet, D. (2018). « *La création de soi par soi dans la recherche-crédation : comment la réflexivité augmente la conscience et l'expérience de soi* » *Approches inductives*, 5 (1), P298, <https://doi.org/10.7202/1045161a>, diffusé numériquement le 01.05.2018.

Deci, E. L. (1971). « Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. » *Journal of Personality and Social behavior* , 18(1), 105-115.

Deci, E. L. et Ryan R. M. (1985). « *Intrinsic motivation and self-determination in human Behavior* ». New York, NY : Plenum Press

Dewey, J. (2011). « *Démocratie et éducation. Suivi de "Expérience et éducation"* », Paris : Armand Colin.

Durkheim, E. (1922), « *Éducation et Sociologie* », Paris, Alcan, Puf, 3e éd.

Ferraro S (2013), « *Art-thérapie et psychanalyse : vers une articulation théorique et clinique* », *Enfances & Psy*, 2 (N° 59), PP. 174-181. DOI : 10.3917/ep.059.0174.
URL : <https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2013-2-page-174.htm>

Findeli, A. Coste, A. (2007), « *De la recherche-crédation à la recherche-projet : un cadre théorique et méthodologique pour la recherche architecturale* ». *Lieux Communs - Les Cahiers du LAUA*, Formes et pratiques de l'activité de recherche, 10, pp.139-161. (hal-00978330)

Gosselin, P. & Laurier D (2004), « *Des repères pour la recherche en pratique artistique* », *Tactiques insolites : Vers une méthodologie de recherche en pratique artistique*, Guérin, Montréal.

Jodelet, D. (2016), « *La représentation : notion transversale, outil de la transdisciplinarité* » In revue *Cadernos de Pesquisa* , vol. 46, no 162.

Kolb, D.A. (1984), « *Experiential learning* », Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall.

Lahire, B. (2012), « *Monde pluriel : Penser l'unité des sciences sociales* », Paris, Seuil.

Meirieu, PH. (1987), « *Apprendre, oui mais comment ?* » Paris. E.S.F.

Novalis, « *Les disciples à Saïs* ». Dans ; Fromaget, M. (2021), « *Corps-Âme-Esprit, Introduction à l'Anthropologie ternaire* », Paris, Almora.

Rousseau, JJ. (1762), « *Emile ou, De l'Education* », Paris, Flammarion 2009.

Soulages, P. (2002), « *Noir lumière, Entretiens avec Françoise Jaunin* », Suisse : *La bibliothèque des arts*.

Vorms, M. (2011), « *Qu'est-ce qu'une théorie scientifique ?* », Éditions Vuibert

PEDAGOGIE TRANSVERSALE D'UN ENSEIGNEMENT ADAPTE

TRANSVERSAL PEDAGOGY OF AN ADAPTED TEACHING

Rania SAKET BAHLOUL

Université de Tunis

Abstract

The learning process for art, design or architecture is characterized by the conceptual, creative and productive phases that these disciplines contain. Innovating and adapting the mode of communication of these teachings to the situations presented as well as to the different profiles of the learners, refers to a transversal pedagogy where each phase of learning leads us towards specific and global objectives. Adapting a pedagogy to the different situations presented implies the use of different innovative and evolving approaches where the teacher integrates the student's profile, the context and the learning at the center of his strategy. The teaching experience evolves through experimentation and this through the temporal, socio-cultural context, etc. the learning tools and their adaptation to the situations.

Keywords : Teaching, design, experiential process, design project, pedagogical innovation.

Résumé

Le processus d'apprentissage pour les arts, le design ou encore l'architecture se caractérise par les phases conceptuelles, créatives et productives que renferment ces disciplines. Innover et adapter le mode de communication de ces enseignements aux situations présentées ainsi qu'aux différents profils des apprenants, renvoie à une pédagogie transversale où chaque phase de l'apprentissage nous mène vers des objectifs spécifiques et globaux. Adapter une pédagogie aux différentes situations présentées implique le recours à différentes démarches innovantes et évolutives où l'enseignant intègre le profil de l'étudiant, le contexte et l'apprentissage au centre de sa stratégie. L'expérience de l'enseignement évolue par l'expérimentation et ce à travers le contexte temporel, socioculturel, etc. les outils d'apprentissages et leur adaptation aux situations.

Les mots-clés : Enseignement, design thinking, processus expérientiel, projet design, innovation pédagogique.

INTRODUCTION

Chaque situation d'enseignement se rapporte à un contexte caractéristique où le processus d'apprentissage est variable et évolutif ; le savoir transmis évolue également. Adopter un mode réflexif et dynamique s'accordant avec les préoccupations et les objectifs renvoie à une pédagogie projective et organisationnelle. Nous nous référons au design en tant que discipline opérante pour un enseignement expérientiel adapté à différentes situations d'apprentissage. Une approche pédagogique transversale serait intéressante dans la mesure où enseignant et apprenant interagissent aux différents temps du projet pédagogique. Ce dernier, par toutes les dimensions intégrant le processus d'apprentissage, évolue à travers ses divers phases et contextes confrontés. Une pédagogie innovante et transversale coopère avec d'autres disciplines avec flexibilité et adaptabilité. Allier la communication et la transmission du savoir au numérique pourrait dans certaines situations être élémentaire. Ce processus dynamique renfermant différents modes d'apprentissage transposés aux disciplines créatrices relie expérience et innovation pédagogique aux différentes dimensions de l'enseignement.

Comment par le design, pour l'enseignement de l'art, du design et de l'architecture, pourrait-on recourir à un processus pédagogique collaboratif, participatif et créatif ? Enseigner ces disciplines créatrices à travers des moyens et des approches innovantes où nous retrouvons l'expérimentation de la pratique même au niveau des différentes phases de l'apprentissage, ne pourrait être que motivant aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant. Quels sont les potentiels d'un enseignement transversal où théorie et pratique fusionnent à travers une pédagogie basée sur l'expérience, l'observation et la réflexion ?

Cet article sera axé sur la mise en place d'un processus d'apprentissage efficace pour les disciplines créatrices où la pédagogie s'articule sur la pratique et la technicité, mais aussi sur les notions théoriques élémentaires pour une formation complète et aboutie. Ce processus sera stipulé par rapport à une démarche en design thinking aidant l'enseignant à développer la motivation de l'étudiant et à innover les différentes approches pédagogiques. Par la suite, nous nous focaliserons sur l'impact de la collaboration étudiant-enseignant et étudiant-étudiant au sein des espaces numériques pour l'enseignement en ligne et pour finir, nous allons analyser en transversalité comment les différents éléments du projet d'enseignement, en étant flexibles au niveau des pratiques pédagogiques déployées, pourrait être vecteur d'expérience et d'efficacité.

LE DESIGN THINKING POUR UNE MEILLEURE STRUCTURATION DU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

Créer des interactions au niveau de la démarche pédagogique renferme un projet qui s'étend sur plusieurs phases développant le sens de l'engagement chez l'apprenant. A partir des expériences, aussi bien en enseignement qu'en pratique de la discipline dans un contexte professionnel, l'enseignant pourrait modeler son approche pédagogique en s'appuyant sur le design thinking en communiquant notre vision de manière percutante et utile à travers la création d'expériences, en s'appuyant sur les valeurs humaines, en privilégiant l'expérimentation, en étant conscient du processus tout au long des différentes phases de l'apprentissage, et en permanence dans l'action et dans la collaboration. (Plattner H., 2009).

Afin d'adapter la pédagogie à l'enseignement requis, l'enseignant prend en compte différents éléments contextuels ainsi que les capacités et les acquis des étudiants. Cette approche met en œuvre le processus, le contenu et le savoir à transmettre et la production à réaliser. Transmettre des savoirs nécessite une réflexion sur le processus de cette démarche. Se poser des questions sur le profil des apprenants, leurs capacités de réception et leurs motivations, est élémentaire. L'enseignant doit adapter sa pédagogie aux différents profils qui lui sont présentés par rapport aux objectifs fixés.

Les apprenants sont confrontés au rythme du processus d'apprentissage ainsi qu'à un contexte institutionnel. La société, la culture, la politique de l'établissement auxquelles appartiennent les apprenants et les enseignants, influent sur le processus d'apprentissage directement ou indirectement et à différents degrés. Les facteurs socioculturels géopolitiques et parfois même sanitaires pourraient impacter le mode de transmission des savoirs et également son rythme. S'adapter aux différents contextes exposés nécessite une flexibilité et une évolution de l'environnement d'apprentissage.

Observer, comprendre et analyser le profil des étudiants fait partie du processus de développement de l'environnement d'apprentissage. Le design thinking pourrait intervenir lors des différentes phases de l'expérience pédagogique. L'accompagnement dans l'apprentissage nécessite d'être empathique. Première phase de la démarche, « L'empathie est ainsi au cœur du design thinking. Il s'agit de se mettre "à la place" de l'autre (usager/utilisateur, client, collaborateur, partenaire, etc.) pour comprendre ses sentiments, ses émotions, son état d'esprit » (Prevost, 2016, p.14). Les facteurs et les profils étant évolutifs et variables entraînent la nécessité de l'innovation pédagogique. Le design thinking serait un levier intéressant pour

les enseignants, cette approche aide à organiser, cadrer, comprendre et mettre en place une approche pédagogique bien fondée et centrée sur l'apprenant. Cette démarche en design a été utilisée dans différents domaines et secteurs et se positionne comme vecteur d'innovation et de management. Adapter le processus d'apprentissage au profil des étudiants implique de mettre en place parfois plusieurs méthodes et moyens afin d'atteindre les différents profils présents. Cette empathie et cette prise de conscience de l'évolution des générations entraînent une évolution personnelle de la part de l'enseignant qu'il développera par la suite pour aboutir à une meilleure stratégie et organisation du processus emprunté.

« Le design thinking est ce que nous pouvons appeler une stratégie de définition et de transformation d'opportunités de création de valeur, pour l'organisation comme pour son usager, en solutions ». (Prevost 2016, p.11)

L'innovation pédagogique permettra cette dynamique des pratiques pédagogiques pour l'enseignement des arts, du design et de l'architecture. A travers ce schéma (fig.1), l'université Laval propose différents projets visant l'innovation pédagogique passant de l'environnement numérique et des espaces physiques aux différents projets de développement pédagogiques. Une transversalité non linéaire permet d'aborder les situations d'apprentissage différemment, mais en fixant un niveau d'efficacité et des objectifs à atteindre pour chaque projet d'enseignement. Actionner par projet permet d'articuler la formation à travers des visées globales tout en valorisant les différentes étapes du projet. Aborder les enseignements par une pédagogie de projet efficace où l'étudiant est actif et entreprend son apprentissage dans ces différentes phases même à différents niveaux d'implication.

« L'acceptation particulière de ce qu'est un projet de design par un enseignant est parfois d'autant plus problématique, qu'elle semble aller de soi et ne fait donc pas l'objet d'un examen critique. Alain Findeli évoque dans ce cadre l'outil cognitif qui facilite la mise en évidence, dans le cours d'un projet de design, d'éléments habituellement non explicités tels que les finalités qui motivent ses instigateurs, les conflits de rationalités et de valeurs dont il est le siège [...] » (Kehia Meddeb, 2017, p.94)

« L'ergonomie cognitive », selon Dessus (2004), implique l'interaction du « sujet-tâche » et met en avant l'utilisation d'outils, d'instruments, qui forment l'interface entre le sujet et le contexte. L'auteur appuie le fait que le sujet et le contexte soient deux éléments indissociables en interaction permanente. La dynamique du temps souligne la valorisation des idées, enseigner le design nécessite une actualisation du contenu en fonction de l'évolution des besoins.

Les différentes chaînes de valeurs adoptées à travers le processus d'apprentissage sont transposées lors du passage de l'étudiant à la vie professionnelle, ce qui lui permettra une meilleure intégration.



Figure 13 : Programme d'appui à l'innovation pédagogique selon l'université Laval

Source : <https://www.enseigner.ulaval.ca/appui-a-l-innovation/programme-d-appui-l-innovation-pedagogique>

Les stratégies pédagogiques appliquées aux différents types de projets permettraient aux étudiants d'être actifs et motivés dans leurs apprentissages. Par ailleurs, nous citerons des exemples de démarches tel que proposer du matériel et des moyens pédagogiques favorisant l'atteinte des objectifs de formation. Aussi, proposer différents moyens d'évaluation formative et la mise en place des mesures d'encadrement pédagogique des étudiants pourraient être des appuis stratégiques opérants.

L'enseignement du design, de l'architecture ou encore des arts, implique la préparation des étudiants en suivant un processus bien étudié, par lequel le contenu et les apprentissages se fondent selon des objectifs pédagogiques en prenant en compte les champs d'intérêt des profils à enseigner. Ces moteurs représentent à la fois le processus d'apprentissage qui se base sur la construction, l'assimilation et la production ; la pédagogie ou encore le processus de communication et de formation aussi, la gestion de l'information

et sa modélisation par l'enseignant. Enseigner des disciplines créatrices où se joignent théorie et pratique nécessite une symbiose entre le contenu à transmettre et la discipline. Enseigner le design ou les arts plastiques ne peut être similaire à l'enseignement d'autres disciplines théoriques comme la gestion ou la finance. Ces disciplines créatrices nécessitent une créativité de l'enseignant qui sera indirectement émise mais stratégiquement transmise aux apprenants et leur permettra d'être plus motivés et plus impliqués à la formation reçue.

L'innovation pédagogique intègre plusieurs phases et plusieurs composantes dont nous avons cité l'impact de la démarche en design thinking sur le processus d'apprentissage. La motivation et la créativité sont également, des facteurs de développement de la pratique pédagogique pour l'enseignement des disciplines créatrices. Comment l'enseignant pourrait-il œuvrer à faire déclencher ou à développer la créativité chez les étudiants ?

Lors du parcours universitaire de l'étudiant, certaines compétences sont recherchées chez lui, selon la discipline et la matière enseignée, de ce fait, des savoir-faire techniques seront développés et appris, et d'autres notions théoriques lui seront transmises, afin d'appuyer le volet pratique de son domaine. Les aptitudes créatives diffèrent d'un étudiant à un autre, par conséquent l'accompagnement et l'orientation de ces différents profils sont essentiels dans le développement de ces compétences. Et la motivation vient alimenter le projet d'apprentissage selon un contexte socioculturel. Pour renforcer ou développer des aptitudes créatives chez des étudiants, la prise en compte de l'environnement et du contexte socioculturel est élémentaire, nous ne pouvons motiver des étudiants dans un projet en les détachant des divers contextes. L'engagement de l'étudiant dans une activité ou dans un projet est fondamental. L'enseignant, ayant fixé des objectifs spécifiques et globaux, doit s'attendre à des résultats et aboutissements des enseignements prodigués. Cette approche se complexifie à travers les différents niveaux d'études où l'étudiant sera confronté à des challenges de plus en plus complexes dans l'objectif de maintenir une pédagogie cohérente et une évolution continue dans la formation.

« [...]Il est difficile pour les enseignants de se lancer entièrement dans une expérience qui se veut "constructiviste", sans être avant tout à l'aise avec les technologies utilisées, la méthodologie préconisée dans un tel environnement d'apprentissage et le rôle d'"animateur" (personne-ressource) qui est désormais le leur. L'approche envisagée au long de cette recherche a été systémique : tous les acteurs impliqués -chefs d'établissement, enseignants et

élèves- ont adhéré et collaboré à ce projet. Le travail interdisciplinaire a également renforcé cette cohésion ». (Hubert *et al.*, 1999)

Cette pédagogie de projet est aussi bien fonctionnelle que créative où différentes expériences sont conçues de la part de l'enseignant suivant des objectifs validés et fixés préalablement par le corps enseignant. L'approche in-situ est précédée par une phase de familiarisation aux ressources qui seront utilisées, et leur adaptation au processus d'apprentissage. Générer de nouvelles idées, améliorer le processus d'apprentissage par de nouveaux moyens auxquels les étudiants sont plus sensibles et être en observation continue, sont des appuis auxquels l'enseignant doit constamment prendre en considération, d'où la flexibilité de l'approche pédagogique que nous soutenons dans cet article.

ADAPTABILITE DE LA TECHNOPELAGOGIE POUR UNE APPROCHE COLLABORATIVE

La pédagogie et l'art de l'apprentissage s'articulent autour d'une ambiance et d'une synergie liant apprenant, enseignant et savoir. L'outil numérique représente un ensemble de ressources et de données pour l'étudiant. Comment, nous en tant qu'enseignants-chercheurs, pourrions-nous mieux adapter cet outil au processus d'apprentissage et orienter les étudiants dans un parcours dynamique et actif ? Decressac (2017) explique comment innover et révolutionner la formation à travers l'outil numérique par l'accessibilité des cours en ligne. Une approche pédagogique connectée et ouverte passerait par la transparence, la coopération et la participation. Le schéma qui suit, tiré de l'article « Cloud et MOOC : comment révolutionner la formation ? » rédigé par Pascale DECRESSAC sur le site de orange business.com, démontre comment les différents acteurs du projet pédagogique collaborent et dynamisent l'infrastructure de la formation. Intégrer des partenaires et travailler en transversalité seraient la stratégie directrice d'une pédagogie interactive et collaborative.

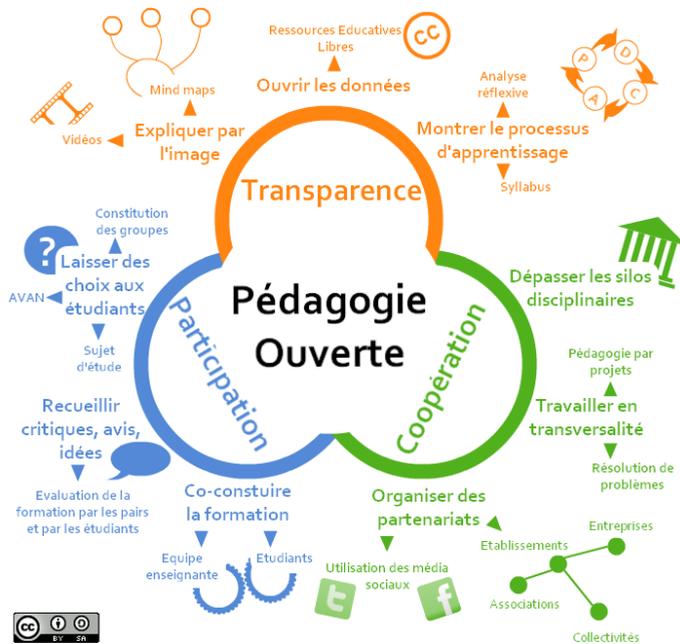


Figure 14 : Pédagogie ouverte (2017)

Source : <https://www.orange-business.com/fr/blogs/cloud-computing/infrastructure-as-a-service/les-mooc-peuvent-ils-vraiment-revolutionner-la-formation->

L'apprentissage passe à travers des ressources et une organisation pédagogique, qui se veut être active et participative. La dynamique du savoir et l'évolution de la réflexion et de la pratique pédagogique pourraient se décliner en trois étapes : proposer le cadre, vivre le processus et rendre compte du vécu du processus. (Lycée Couffignal Strasbourg, 2017)

L'outil numérique et l'accessibilité à l'information sont problématiques pour l'enseignement malgré toutes les avancées que ces derniers prodiguent. « Traiter pertinemment l'information, organiser ses connaissances dans le cadre d'un raisonnement intellectuel rigoureux, disposer d'une méthodologie de travail afin de coopérer dans des cadres existants, ce sont autant d'éléments que seul l'enseignant peut transmettre efficacement ». (Djebara et Dubrac, 2015, p.24) Enseigner les disciplines créatrices inclut la pratique, où l'apprentissage se présente sous forme d'atelier. L'articulation de la théorie et de la pratique caractérise ces disciplines par une méthodologie appliquée au projet.

« Après avoir abordé les différentes disciplines du design intégrant le numérique et l'interaction comme un aspect fondamental du projet, il semble maintenant pertinent de nous interroger sur les méthodologies de création qui

leur sont associées. En effet, la fabrication d'un projet ainsi que ses enjeux ne se résument pas à la simple mise en application d'un discours théorique, aussi cohérent soit-il » (Mugnier, Yu Ho, 2012, p.199)

Internet a permis aux cours à distance de se faire d'une manière plus interactive. Acquérir une formation à distance existe bien avant la naissance du net. L'interactivité et le postulat actif de l'étudiant et de l'enseignant à travers cette forme d'enseignement « en ligne » a mis en avant l'humain et son engagement dans cette démarche.

Selon Basque et Baillargeon (2013), on pourrait concevoir un cours à distance et spécifiquement en ligne en favorisant l'engagement actif de l'étudiant dans le cours et ce en proposant des activités d'apprentissage variées, engageantes et se rapprochant des situations authentiques.

Aussi, la favorisation de l'interaction entre les étudiants à travers le travail collaboratif serait une approche intéressante, car les apprenants pourraient faire des contributions au cours par des participations actives ou encore par la proposition d'activités complémentaires. L'accompagnement de l'étudiant dans son cheminement et le privilège d'un format médiatique cohérent passeraient par l'utilisation des représentations variées par le texte, l'illustration, la narration, la schématisation, les graphiques, les animations, les vidéos, etc. Ce contenu se doit d'être pertinent et ciblé en optant pour une mise au point de la structure générale de l'atelier ou du cours.

DYNAMIQUE ET FLEXIBILITE DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES

L'apprentissage implique une dimension participative, cette approche adoptée en design dans des contextes d'interdisciplinarités en art, en architecture et en design également. Donc, quelles méthodes seraient-elles profitables pour l'enseignement des arts, du design et de l'architecture, dans lequel l'apprenant serait actif et motivé au niveau de toutes les phases de son apprentissage ? Donc, comme ces trois disciplines s'entrecroisent, la co-création ainsi que la collaboration sont les principales méthodes de ce processus participatif.

L'appropriation du savoir passe par plusieurs phases d'acquisition et de transmission. L'enseignant des disciplines créatrices s'imprègne de la discipline enseignée selon le contexte présenté pour adopter la pédagogie la plus adaptée et la plus fiable aux enseignements et aux savoirs transmis. Certains contextes pourraient se présenter comme des défis à l'enseignant, où il serait profitable de se renouveler et de prendre de nouvelles mesures afin de créer une synergie et une dynamique lors du processus pédagogique. Pour aboutir aux objectifs pédagogiques fixés préalablement, chaque enseignant

élabore une stratégie adéquate à la situation et au contexte de la formation qui sera décernée. « Dans chaque modèle, on peut utiliser plusieurs stratégies. Ce sont les stratégies qui déterminent l'approche que doit suivre un enseignant ou enseignante pour atteindre les objectifs d'apprentissage ». (Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 1993, p.16). La transmission d'un savoir entre l'apprenant et l'enseignant est la base de tout enseignement. Ceci dit, l'approche et le processus pédagogique ne cessent de se renouveler et de se diversifier en fonction des changements des profils aussi bien des enseignants que des étudiants, des mutations socioculturelles, économiques et politiques, etc. Aussi, l'outil numérique présente un intérêt non négligeable dans le mode de vie des étudiants. Tous ces facteurs font que les pratiques pédagogiques se diversifient et évoluent en fonction des changements multiples qui se présentent dans chaque situation d'apprentissage.

Les méthodes déployées pour la transmission des objectifs pédagogiques sont élémentaires et nécessitent une flexibilité et un développement continu afin de motiver et capter l'attention des apprenants et suivre l'évolution de leurs préoccupations et l'avancée des nouvelles technologies. Suivre les mutations et les changements directs et indirects fait partie de la pertinence des pratiques pédagogiques mises en place.

Les phases conceptuelles, créatives et productives du processus d'apprentissage impliquent selon la variation des contextes et des facteurs présentés à l'enseignement plusieurs défis. Mettre en place une pédagogie claire et explicite, maintenir la motivation et l'intérêt des étudiants tout au long des phases du projet dans certains contextes relèvent également un défi.

La conception de l'apprentissage serait axée sur trois phases : la phase de reconnaissance répondant au « quoi » de l'apprentissage, la phase stratégique présentant le « comment » de l'apprentissage et la phase affective définissant le « pourquoi » de l'apprentissage. La phase de reconnaissance présente l'information et fournit différents moyens de représentation. Quant à la phase stratégique, elle se caractérise par la mise en œuvre de divers moyens d'action et d'expression aux étudiants. Et la troisième phase de la conception de l'apprentissage implique la dimension affective, qui a pour objectif de stimuler la motivation des apprenants et ce, principalement à travers les moyens de participation et l'implication au processus de l'apprentissage. (Trussart, 2013)

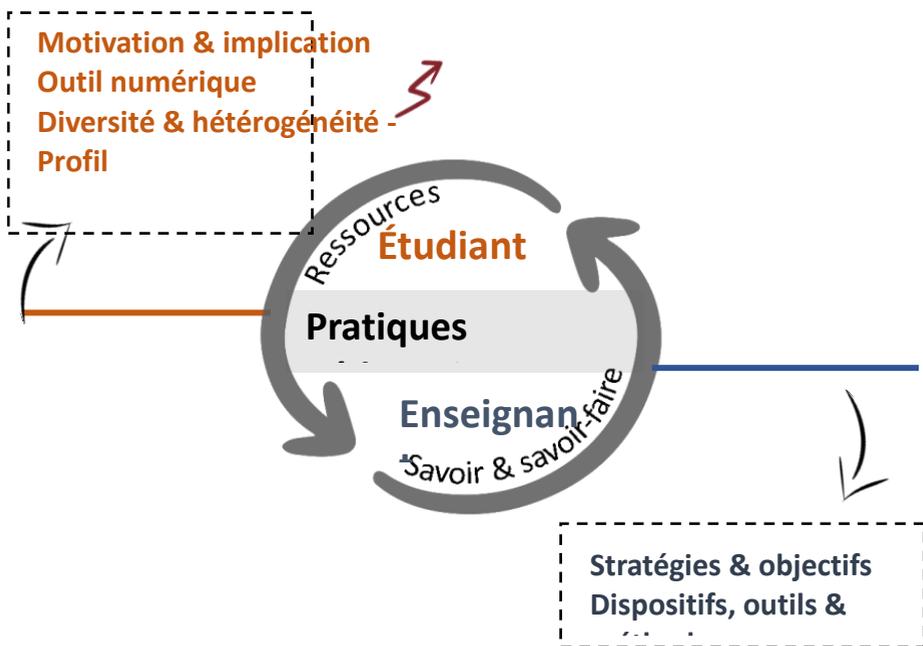


Figure 15 : Dynamique des pratiques pédagogiques

Source : Schéma personnel

Maintenir la motivation à travers l'enseignement en ligne nécessite l'implication de la dimension participative. Le design thinking, comme nous l'avons souligné au début de l'article, privilégie l'expérimentation et serait un levier de développement des différentes formes de la participation de l'apprenant lors de son expérience d'apprentissage.

Les pratiques d'un enseignement dynamique relèvent d'une actualisation de la pédagogie adoptée, enseigner les arts, le design ou encore l'architecture, pour la plupart des matières enseignées, la transmission de connaissances pratiques et théoriques. Aborder ces enseignements comme un projet où l'enseignant l'appréhende selon son contexte, selon les tendances et les orientations des situations présentées. Aussi, le volet pratique où l'enseignant engage le partage d'un savoir-faire et d'une technicité « L'enseignement de la conception peut être observé comme un espace de gestes, c'est-à-dire, des mouvements adressés pour apprendre à représenter des modèles d'artefacts qui ne résultent pas de la réplique de modèles existants. Cet espace est constitué d'échanges, de dialogues, d'interactions, d'énonciations [...] » (Tortochot, 2020, p.23)

Dans un projet d'enseignement en Design, fixer des finalités et des objectifs aux apprenants permet de les motiver et de les mobiliser par rapport à la

concrétisation et à l'aboutissement du projet en question. Les workshops, les évènements et les collaborations avec le milieu professionnel permettent de construire des connaissances plus diversifiées, de renforcer la relation étudiant/enseignant et de confronter l'outil cognitif à différents autres outils ancrés dans la pratique tel que l'outil numérique.

CONCLUSION

Être designer, artiste plasticien ou encore architecte, et enseigner ces disciplines implique la confrontation et l'interaction de la théorie et de la pratique principalement pour les ateliers et les travaux dirigés. Aborder l'enseignement des disciplines créatrices en tant qu'un projet mêlant théorie et pratique. « Notre approche, fondée sur une mise en avant de la diversité des pratiques, nous a montré qu'il serait sans doute difficile d'imaginer une sorte de schéma unique, une règle simple et universelle permettant au concepteur d'assurer de manière systématique la cohérence de sa démarche » (Mugnier et Ho, 2012, p.199)

Impliquer et engager les étudiants dans les différentes phases de leur apprentissage nécessite une adaptation de l'enseignant aux différents contextes de ces apprentissages. Concevoir un dispositif de contextualisation nécessite en un premier temps l'identification et l'analyse du contexte des enseignements et des problématiques qui lui sont liés. Redresser ses méthodes et ses stratégies, positionner l'apprenant au centre de celles-ci, allouer la technologie au service et à la portée de l'étudiant tout en restant aux directives du déroulement de l'apprentissage, serait l'enjeu du développement des pratiques pédagogiques à la transition exponentielle du numérique.

Mener des approches mobiles qui s'alignent aux profils des étudiants, au contexte environnemental requis, qu'il soit physique ou numérique, au cadre socioculturel et aux matières enseignées, nécessite une flexibilité et des aptitudes particulières de la part de l'enseignant.

Créer une veille pédagogique, scientifique, technologique et sociétale permettra à l'enseignant d'actualiser en permanence ses objectifs et d'être plus efficace et en phase avec son devoir d'enseignant.

Fixer des objectifs pédagogiques, identifier le profil et les acquis (prérequis) des étudiants, utiliser des sources fiables, recourir à des outils appropriés aux situations présentées, le partage continu et la veille optimisée, permettent une meilleure qualité des apprentissages.

Standardiser un processus pédagogique aux différents profils d'étudiants et pour diverses matières enseignées, serait une pratique anti-pédagogique. L'innovation pédagogique requiert le développement de nos compétences et de nos aptitudes en tant qu'enseignants des disciplines créatrices.

Références bibliographiques

Basque J. BAillargeon M. (2013). *La conception de cours à distance*. [Consulté en mai 2021]. URL : <https://pedagogie.uquebec.ca/le-tableau/la-conception-de-cours-distance>

Decressac P. (2017). *Cloud et MOOC : comment révolutionner la formation ?* [Consulté en mai 2021]. URL : <https://www.orange-business.com/fr/blogs/cloud-computing/infrastructure-as-a-service/les-mooc-peuvent-ils-vraiment-revolutionner-la-formation->

Dessus P. (2004). *Outils cognitifs pour l'enseignement*. Education. Université Pierre Mendès-France - Grenoble II. [Consulté en juillet 2021]. URL : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00940694/document>

-Djebara A. Dubrac D. (2015). *La pédagogie numérique : un défi pour l'enseignement supérieur*. Paris : Les éditions des journaux officiels. [Consulté en mai 2021]. URL : https://www.lecese.fr/sites/default/files/pdf/Avis/2015/2015_06_pedagogie_numerique.pdf

Hubert S. Hougardy A. Denis B. (1999). *Développer la créativité dans l'enseignement secondaire spécial*. [Consulté en juillet 2021]. URL : https://www.researchgate.net/publication/277205441_Developper_la_creativite_dans_l_enseignement_secondaire_special

Kehia Meddeb H. (2017). *Design, complexité et enseignement*. Tunis : centre de publication universitaire.

Lycée Couffignal Strasbourg. (2017). *Esprit de la pratique pédagogique*. [Consulté en mai 2021]. URL : <http://cira-couffignal.fr/formation/pedagogie/pedagogieCira2011.php>

Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. (1993). *Approches Pédagogiques Infrastructure pour la pratique de l'enseignement*. [Consulté en avril 2021]. URL : https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/tronc/approches_ped/pdf/approches_ped.pdf

Mugnier P. Yu Ho K. (2012). *Design interactif*. Paris : Édition Eyrolles.

Prevost. A-S. (2016). *Manager ses projets et son organisation avec le design thinking*. Seraing : Edipro.

[Consulté en avril 2021]. URL : https://www.designinnovation.be/documents/livre-blanc/livre-blanc_design-thinking_design-innovation.pdf

Plattner H., Langevin F. (trad.), Stanford d.school. (2009). *Bootcamp bootleg. La boîte à outil du design thinking*. [Consulté en avril 2021]. URL : https://www.dropbox.com/s/34zlgbls0ml15h/METHODCARDS_FRENCH_March_2014_m.pdf?dl=0

Tortochot Éric. Laisney P. (2020). *Enseigner le design : geste créatif et activité formative. Séminaire de travail sur l'enseignement du design*. Séminaire. [Consulté en mai 2021]. URL : https://gcaf.hypotheses.org/files/2020/02/S%C3%A9minaire_enseignement_du_design.pdf

Trussart J-L. (2013). *Profils des étudiants et stratégies d'apprentissage*. [Consulté en juillet 2021]. URL : <https://fr.slideshare.net/JLTrussart/profil-des-tudiants-et-stratgies-pdagogiques1>

Penser les pratiques enseignantes en design : de la connaissance structurée à l'expérience collaborative.

Thinking about teaching practices in design: from structured knowledge to collaborative experience.

Beya HBAIEB

Université de Tunis

Résumé

Nous nous intéressons dans cet article aux pratiques enseignantes du design en Tunisie, en tenant compte des facteurs qui agissent sur le transfert du savoir entre l'enseignant et l'apprenant. Pour ce faire, nous allons essayer de répondre à cette question : Comment les pratiques enseignantes du design ont-elles évolué d'une transmission structurée vers différentes formes d'expériences collaboratives au profit de l'innovation pédagogique et l'inter-créativité didactique ?

L'objectif de cet article, est de mettre en avant les avantages de ces pratiques et de réfléchir aux inconvénients des différentes formes d'expériences et initiatives des acteurs universitaires (enseignants et étudiants), en adoptant une démarche analytique et critique, afin de proposer des perspectives de développement des pratiques pédagogiques au sein des écoles et instituts de l'enseignement supérieur du design en Tunisie.

Mots clés : pratiques enseignantes - design- connaissance structurée - expérience collaborative -inter-créativité

Abstract:

In this paper, we will focus on teaching practices of design in Tunisia considering Influencing factors in knowledge transmission between the teacher and the learner. Therefore, we have to get answer for this question: "How could teaching practices of design progressed from a transmission-structured to different forms of collaborative experiences for the benefit of pedagogical innovation and didactic inter-creativity? "

The objective in this paper is highlighting the advantages and analyzing the inconveniences of the different forms of experiences and initiatives of university actors (teachers and students). This will be performed by adopting an analytical and critical approach to the real practices, in order to propose perspectives for the development of inter-creative education, and consequently participate in the deployment of higher education in design in Tunisia.

Keywords: teaching practices, design, structured knowledge, collaborative experience, inter-creativity.

Introduction

L'instauration de l'enseignement des Arts, de l'Architecture à l'Université en Tunisie date des années 1930, anciennement appelé ITAAUT : l'Institut Technologique, d'Art, d'Architecture et d'Urbanisme de Tunis ; nommé aujourd'hui l'ISBAT : Institut Supérieur des Beaux-arts de Tunis. C'est sous la direction de Pierre BERJOLE en 1949¹ que l'enseignement des arts appliqués a été introduit en tant que discipline universitaire avec les arts plastiques, l'architecture et l'urbanisme.

” كان برنامج بارجول واضحاً و يتمثل في الانفتاح على الفنون التطبيقية مع الإقرار بأهمية الاختصاصات التقليدية المندرجة في الفنون الجميلة, (...) وكان التدريس مقسماً الى شعبتين: الرسم الخطي و الرسم و التلميس و فنون التزويق من جهة, و من جهة أخرى المعمار.”

”Le programme de Bargol était clair, il était orienté vers l'ouverture sur les arts appliqués, tout en reconnaissant l'importance des disciplines traditionnelles incluses dans les beaux-arts, (...) et l'enseignement était divisé en deux sections : dessin linéaire, peinture, glaçure, et les arts décoratifs d'une part, et l'architecture d'autre part.”

1995, était l'année de création de l'ENAU : École Nationale d'Architecture et d'Urbanisme de Tunis et l'inauguration officielle du département Design au sein de l'ISBAT. En 2001, l'Institut des Arts et Métiers de Denden a été créé, actuellement appelé l'École Supérieure des Sciences et des Technologies du Design (ESSTED), spécialisée dans le domaine du design en tant que discipline à part entière.

Vingt ans plus tard, la fécondation se multiplie et les spécialités se divisent (design espace, design image, design produit, scénographie, *packaging*, design mobilier, design bijoux) donnant naissance à plus d'une quinzaine d'Instituts et Écoles Supérieurs d'Arts et Métiers dans presque tous les gouvernorats ; la décision de vulgariser l'enseignement du design en Tunisie était une politique orientée vers l'Accroissement et le développement économique et socioculturel

¹سامي بن عامر, معجم مصطلحات الفنون البصرية, ص633

Sami Ben Amer, *Dictionnaire des termes des arts visuels*, p.633.

du pays à travers la création de nouveaux métiers et de nouveaux secteurs d'activités.

Nous nous intéressons dans cet article aux pratiques enseignantes en Tunisie et aux méthodes de transfert des connaissances entre l'enseignant et l'apprenant. Tout pédagogue cherche à 'faire réussir' l'apprentissage de son étudiant, et toute pédagogie s'intéresse principalement à l'apprenant dans un but de faciliter l'assimilation et l'apprentissage du savoir. Néanmoins, différentes pédagogies se sont développées sur la transmission des savoirs fondées sur 'les théories cognitivistes' (Rocheleau, 2009), mais plus récemment elles se sont orientées vers le développement de l'apprentissage en insistant sur '*le rôle actif du sujet apprenant dans la construction du savoir*' (Altet, 2013). De ce fait nous posons cette question que nous essayerons de développer : En quoi l'enseignant n'est plus considéré comme un simple transmetteur des savoirs, mais plutôt un médiateur et un acteur dans le processus collaboratif de l'apprentissage ?

I. Les pratiques enseignantes : Historique, valeurs et dimensions.

Le design, au sens large du terme n'a-t-il pas pour objectif d'améliorer l'habitabilité du monde ? (Findeli, 2015). Dans un pays comme la Tunisie, l'ancrage de cette discipline est assez récent, toutefois son évolution et son impact, sont de plus en plus, enrichissants pour le développement économique et socioculturel. Le design avec ses différentes spécialités (design produit, design espace, scénographie, publicité graphique, publicité audiovisuelle, packaging, design mobilier, etc.) et ses larges champs d'intervention peut contribuer à améliorer la qualité de vie des Tunisiens. Dans ce sens, nous cherchons à réfléchir aux pratiques enseignantes de cette discipline en Tunisie en revenant sur notre expérience dans différents instituts et écoles de design du pays, ainsi qu'à travers les retours d'expériences de certains enseignants.

Préparer les étudiants, futurs designers au marché professionnel, est une mission délicate ; savoir transmettre des connaissances selon une méthode pédagogique semble être une tâche compliquée et subtile à la fois. Étant étudiante à l'ESSTED (de 2005 à 2012), j'ai fait partie de la cinquième génération qui a été formée par des enseignants ayant des visions et des méthodes pédagogiques différentes. Devenue enseignante, je porte aujourd'hui un regard critique sur les méthodes de mon apprentissage tout en essayant de chercher de nouvelles expériences éducatives et collaboratives qui favorisent l'inter-créativité des étudiants.

Nous nous focalisons dans ce qui va suivre à l'historique des études sur la recherche des pratiques enseignantes, saisir ses valeurs et son impact sur le

processus de formation éducatif. Développée aux États-Unis, la recherche sur la pratique enseignante a donné lieu à de nombreux travaux, qui ont longtemps réduit l'étude du processus d'enseignement aux seuls comportements observables de l'enseignant. Ces travaux visaient à déterminer l'efficacité de l'enseignement (Walberg, 1993), après les modèles cognitivistes se sont développés en se focalisant sur 'la pensée des enseignants' (Tochon, 2000), ils étudiaient la nature cognitive de l'enseignement : les préparations, les planifications et les prises de décision de l'enseignant qui influent ses pratiques. Ces dernières années, les modèles interactionnistes et intégrateurs se sont développés, ils articulent plusieurs types de variables concernant à la fois l'enseignant, l'apprenant et la situation. Marguerite Altet définit l'enseignement comme 'un processus interactif, interpersonnel, intentionnel, finalisé par l'apprentissage des élèves '(Altet, 1994).

Jacky Beillorts (2000) accorde une double dimension à la pratique enseignante qu'il décrit comme 'précieuse', en précisant que 'd'un côté, les gestes, les conduites, les langages ; de l'autre, à travers les règles, ce sont les objectifs, les stratégies et les idéologies qui sont invoqués'.

Altet, l'a défini 'comme la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement. La pratique, ce n'est pas seulement l'ensemble des actes observables, actions, réactions mais cela comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision » (2002). Nous pouvons considérer donc que la pratique enseignante professionnelle englobe à la fois la manière de faire de chaque personne singulière, 'le faire propre à cette personne' et 'les procédés pour faire' qui engendrent le 'savoir-enseigner' en fonction de buts, d'objectifs et de choix autonomes.



La pratique enseignante
Figure 16 : « La manière de faire » de la pratique enseignante selon M. Altet.

Nous concluons que la pratique de l'enseignant recouvre plusieurs dimensions (épistémique, pédagogique, didactique, psychologique, culturelle et sociale), elle se traduit par la mise en œuvre en actes des savoirs, procédés et compétences d'une personne en situation professionnelle. Savoir articuler et faire interagir ces dimensions permettrait à l'enseignant de s'adapter à la situation professionnelle et de gérer plus facilement et conjointement l'apprentissage des apprenants et la conduite de la classe. Cette multi-dimensionnalité amène à reconsidérer la gestion des contenus des cours donnés, leur structuration et leur acquisition par les apprenants en donnant plus d'intérêt à la dimension communicationnelle et collaborative.

Nous estimons aussi qu'il ne peut y avoir de formation réussie, sans efforts continus ni recherche régulière sur la façon de transmettre les connaissances ; ceci suppose du dialogue, des échanges et de la confrontation entre l'enseignant, l'apprenant et l'administration. Cela s'appelle « l'éthique de la formation » (Van Damme, 2014), qui rend la responsabilité pédagogique à adopter lourde de conséquences et porteuse de principes et de valeurs.

Dans son article (Van Damme, 2014, p.130) énumère sept valeurs pour favoriser la réussite du processus d'enseignement, centrées principalement sur l'humain et résumées dans le schéma ci-dessous :



Figure 17: Les valeurs du processus de transmission des connaissances selon Pierre Van Damme.

L'auteur insiste sur l'importance du lien et le respect de l'humain ; en valorisant la dignité de chaque apprenant, on l'aide à affirmer son originalité, sa créativité et sa liberté. Pour la collégialité, il explique qu'il faut reconnaître, dans un esprit de coopération, une compétence et une spécificité à chacun, enrichir sa réflexion et renforcer les synergies en groupe, à la recherche d'une collaboration inter-active. En se référant à Edgar Morin, la complexité consiste à concevoir la pédagogie à travers plusieurs angles d'étude (philosophie, psychologie, sociologie), dans une perspective d'intégration générale (Morin, 2000). Avec l'ouverture, l'auteur nous invite à dépasser les clivages théoriques, les simplifications abusives et idéologiques dans un but de sortir d'une

transmission structurée et restrictive pour questionner les théories, susciter le doute et l'incertitude au travers de nos pratiques pédagogiques afin de s'ouvrir à la recherche et à aux nouveautés. En plus des valeurs précédentes, il faut se munir de la rigueur et la recherche de sens ; installer le dialogue avec les étudiants, leur donner un sens à leur chemin et les aider à déterminer leurs choix. Nous pouvons considérer dans ce sens que la mission des transmissions des connaissances simple et claire, la clarté dans ce sens est la manière de définir et de communiquer le cadre dans lequel s'inscrivent nos actes d'enseigner, clarifier les objectifs, les perspectives et les buts en respectant la déontologie de notre profession.

En appliquant ces valeurs, l'enseignant toucherait le cœur même de la pédagogie, qui s'intéresse à la manière avec laquelle chacun va apprendre, au contenu, au quoi, et comment les transmettre. Observer et analyser les étapes du processus de l'enseignement s'avère plus important que le résultat. Examiner son chemin de transmission, observer son cycle de formation du début à la fin : la naissance des groupes, leur fusion, leur maturation ou leur séparation; la dépendance ou l'autonomie, en passant par le doute et la rébellion afin d'aboutir à l'assimilation et l'intégration. Cette transmission des connaissances se veut active, créative et interactive : les apprentissages ne sont assimilables que si l'étudiant devient acteur et intervient dans la construction de ses propres savoirs. Ce type de pédagogie a été étudié dans la méthode Gestalt¹ sous le nom de la pédagogie processuelle dont nous citons Maria Montessori et *La pédagogie de l'expérimentation*, Célestin Freinet et *L'école de la responsabilité*, John Dewey et *La pédagogie de l'éveil*. Ces derniers ont été des précurseurs de cette méthode, dans laquelle prend racine *la pédagogie humaniste* (Guittet, 2001, p.32). Cette dernière rompt avec la méthode de transmission des connaissances structurées, qui vise à ce que l'apprenant construise lui-même ses futurs savoirs, sans supprimer tous les repères anciennement proposés (les exposés, par exemple), les enrichisse avec des moments interactifs d'échange, des questionnements et des critiques.

André De Peretti (1994) explique que « l'acte pédagogique ne peut pas être l'acte d'une simple invitation intellectuelle à la connaissance, il est – avant tout

¹ Apparue en Allemagne à la fin des années 30, la Gestalt-thérapie est fondée par Fritz Perls : c'est une approche liée à la psychothérapie qui rentre dans le domaine de la psychologie, elle permet d'approfondir la connaissance de soi et donne des outils pour une vie meilleure, elle est particulièrement indiquée pour développer sa confiance en soi et prendre conscience des ressources dont on dispose. Elle permet aussi de faire le point sur ses qualités, ses forces. La Gestalt accompagne dans toutes les situations et obstacles du quotidien afin de prendre les bonnes décisions et mieux vivre. Repéré dans <https://www.gestalt.fr/gestalt-therapie/>. Consulté le 01 juin 2021.

– une relation affective forte » entre deux personnes ; un individu se construit et acquiert des choses nouvelles à partir de la confrontation avec son environnement. Parmi *les soft skills* qu'un enseignant se doit d'acquérir, c'est « les capacités relationnelles » (Van Damme, 2014, p.144).

Selon Hannah Arendt (2007) la pédagogie s'imprègne du type de la société dont elle est issue, elle en distingue trois : les sociétés traditionnelles, où l'avenir est inscrit dans le passé et la pédagogie se borne à la transmission de la tradition. Les sociétés totalitaires, où l'avenir s'inscrit dans une utopie, dans l'émergence d'un monde nouveau, défini d'avance par un groupe dominant ; la pédagogie se réduit ici à un endoctrinement. (Obin, 1994), l'être humain dans ces deux dernières est considéré comme incapable de créer, innover ou construire. C'est dans cette ouverture que s'inscrit la pédagogie humaniste qui selon Paul Goodman, elle unit à la fois responsabilité et liberté, passé et futur où se transmet, la tradition et en même temps se prépare l'exercice de la liberté. Selon son point de vue, la pédagogie est une tentative innovante d'éveiller les consciences dans l'apprentissage à la relation d'aide et à l'engagement citoyen.

II. Les pratiques enseignantes du design en Tunisie : Évaluation, discussions et perspectives.

Les efforts fournis par le corps enseignant du design en Tunisie sont remarquables, même si certaines pratiques ralentissent encore l'évolution de cette discipline. Une certaine rupture est remarquée entre la pédagogie d'enseignement à l'université et l'évolution des besoins du monde professionnel. Ces dernières années, une certaine mutation des pratiques enseignantes est remarquée, que ce soit au niveau de la licence, du master ou du doctorat, mais ces initiatives sont infimes et lentes. Quels sont les facteurs et les acteurs? De ce fait, s'interroger sur les méthodes pédagogiques d'enseignement des différents niveaux, ateliers et matières demeure persistant. Une évaluation s'impose, afin de chercher les lacunes et les analyser pour se corriger et se développer. Pour mieux illustrer cette réalité, nous aurons recours à des expériences d'enseignants des écoles du design afin d'offrir des éléments de réflexion et des perspectives de développement sur les pratiques enseignantes du design en Tunisie.

Nous commençons ce recueil de retours par l'exemple de la matière du dessin technique, qui demeure jusqu'à aujourd'hui l'illustration de la rupture qui existe entre la formation et la réalité du monde professionnel. Les besoins du marché actuel sont basés sur des logiciels comme (Revit, Autocad, Archicad, Solidworks), mais cet atelier est toujours enseigné suivant l'ancienne méthode.

Les étudiants dessinent encore à la main des formes et des volumes imaginaires utilisant du papier, des calques et des rapidos. Ces pratiques sont constamment contestées par les étudiants qui posent toujours une question très banale en apparence, mais profonde de sens : pourquoi utilise-t-on les calques et les rapidos ? Malgré les efforts et les initiatives de quelques collègues à réformer l'apprentissage de cette matière, les méthodes demeurent assez désuètes. Nul formateur n'est à l'abri d'erreurs abusives et frustrantes. L'étudiant peut être pris comme une pâte à modeler que l'enseignant peut conformer à un moule ou à un modèle préétabli, ou l'accompagner dans son chemin d'apprentissage en lui présentant de nouvelles expériences interactives et collaboratives. Chaque étudiant cache une personnalité différente: du dépendant à l'autonome, de l'introverti à l'extraverti, du créatif à l'hyper-créatif; chacun d'eux est une source d'innovation et de créativité.

Les besoins du marché professionnel sont très évolutifs avec la révolution digitale, les enseignants doivent se mettre à jour continuellement, chercher à innover les méthodes pédagogiques et essayer de s'aligner avec les nouvelles problématiques des sociétés actuelles. Nous pouvons citer comme exemple la mise en place du master en design et développement durable (DDD) à l'École supérieure des sciences et Technologies du Design (ESSTED). Ce master est une initiative innovatrice dans le sens où l'école devient un incubateur et les enseignants des accompagnateurs des projets de leurs étudiants. Les méthodes appliquées étaient celles du *design stratégique* et du *design thinking* à travers un travail collaboratif, in situ (Jendoubi, 2019). L'évaluation de ce master au niveau des pratiques enseignantes s'avère être une réussite dans la mesure où les projets présentés en soutenance étaient de qualité, et témoignaient une maîtrise des compétences convoitées en concordance avec les objectifs tracés.

L'intérêt renouvelé que portent les enseignants pour la pédagogie ne peut les laisser indifférents face à la « discipline du projet » (Vial, 2014) qu'est le design; en Tunisie ce renouvellement est caractérisé par la longueur et la lenteur dues aux procédures administratives qui freinent les propositions de réforme dans les étagères. Cela dit, chaque enseignant essaie en coordination avec ses collègues sous les directives du chef de département d'innover en modifiant les méthodes d'apprentissage et les objectifs des matières théoriques et des ateliers.

Même si je n'ai pas eu encore l'occasion de diriger un atelier méthodologique, j'ai pu à travers les Travaux dirigés (Initiation au design espace, Mise en forme du projet, Techniques de représentation) transmettre à mes étudiants une

méthodologie de base qui leur permettra dans les années suivantes de mieux assimiler, de gérer leurs projets; c'est par le projet que l'on enseigne le projet et l'atelier demeure l'espace d'apprentissage privilégié du design.

L'histoire du design est aussi, l'histoire de son enseignement et de ses écoles, de la réforme des arts décoratifs de Van de Velde au Bauhaus avec les concepts de rationalisme, de fonctionnalisme et de standardisation de Gropius, en passant par l'aventure du design industriel, et le design radical italien ; l'enseignement du design pourrait être récapitulé dans le *design-based learning* où l'apprentissage basé sur la conception qui permet de " développer l'apprentissage en concevant et réalisant un produit final (un robot en cours d'électronique, un bâtiment en cours d'architecture, un site Internet lors d'un concours, etc.)". (Reverdy, 2013). Toutefois, l'enseignement du design pourrait être, un laboratoire de nouvelles pratiques susceptibles de contribuer à la réforme du système de l'enseignement supérieur, l'innovation en éducation n'est pas seulement un objectif ou un devoir, mais un facteur nécessaire et essentiel. Dans ce contexte, la recherche en design et en pédagogie du design pourrait bien être un formidable levier d'innovation éducative. La pédagogie dans ce sens pourrait devenir l'objet d'un processus de design ?

Conclusion

Avec une population démographique majoritairement jeune, la politique du pays se doit de miser sur cette jeunesse foisonnante, de lui offrir les outils, les stratégies, les méthodes, et les pédagogies nécessaires afin de stimuler et féconder leur esprit créatif et innovateur.

Entre les changements numériques et la préparation des générations futures, le rôle de l'enseignant demeure inéluctable et implique une certaine ouverture d'esprit de sa part, une mise à jour continue, beaucoup de partage, de collaborations et d'expériences. Un enseignant en design est redevable de chercher l'innovation pédagogique afin de préparer les « futurs designers à être des entrepreneurs sociaux, qui seront capables de faire face aux enjeux et défis d'aujourd'hui et de demain » (Jendoubi, 2019). Il n'existe pas une recette bien définie mais des outils, des processus à combiner ou à réinventer pour s'adapter et innover.

Les étudiants en design doivent être formés à créer, trouver des solutions, donner plus de sens aux situations de vie de leurs sociétés ; pour y parvenir, ils doivent se munir de compétences diversifiées et multidisciplinaires qui leur permettront de développer une pensée analytique, critique et systémique. Edgar Morin l'a résumé en disant qu'il faut « enseigner ce qu'est être

humain »¹. Le design en tant que processus de création est une pédagogie en soi, sur laquelle on pourrait s'approfondir dans de futures recherches. Dans ce sens, on pose la question : Peut-on parler de design de la pédagogie ou de design pédagogique ?

Le design avec ses approches, ses méthodes, ses concepts, et ses différents champs de recherche ; est une discipline en perpétuelle évolution, ce qui influe sur son apprentissage et sa transmission. L'innovation dans les pratiques enseignantes du design en Tunisie connaît depuis quelques années des tentatives de développement, que ce soit en termes de méthodes pédagogiques, ou de types de formation, les types et la qualité de la formation. Ces initiatives sont fortement saluées en espérant leur multiplication et diversification dans les années à venir.

Références bibliographiques

ALTET, Marguerite. Comment interagissent enseignant et élèves en classe. *Revue française de pédagogie*, 1994, vol. 107, no 2, p. 123-139.

ALTET, Marguerite. Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 2002, p. 85-93.

ALTET, Marguerite. *Les pédagogies de l'apprentissage*. Puf, 2013.

ARENDET, Hannah, Anne Dalsuet, and Seloua Boulbina. *La crise de l'éducation: extrait de la crise de la culture*. Gallimard, 2007.

BEILLEROT, Jacky. Le rapport au savoir. *Formes et formations du rapport au savoir*, 2000, p. 39-57.

Ben Amer, Sami. *Dictionnaire des termes des arts visuels*, p633.

DE PERETTI, André. *Organiser des formations*. Hachette Éducation, 2014.

FINDELI, Alain. La recherche-projet en design et la question de la question de recherche: essai de clarification conceptuelle. *Sciences du design*, 2015, no 1, p. 45-57.

GUITTET, André. *Construire du lien: les capacités relationnelles*. Armand Colin, 2011.

¹ Morin, E. (2013). Il faut enseigner ce qu'est être humain. *Le Monde*, 25.

JENDOUBI, Neila. Outils et dispositifs pour le master professionnel design pour le développement durable des productions locales (DDD) : Présentation et évaluation. *Repéré* à <http://fecodd.fr/wp-content/uploads/2019/11/Design-pour-le-DD-Naila-Jendoubi-Tunisie.pdf>, 2019.

MORIN, Edgar. Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur. 2000.

Obin J.-P. : *Enseigner les valeurs ? se former*, Voies livres, Lyon, 1994.

REVERDY, Catherine. Des projets pour mieux apprendre?. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 2013, no 82, p. <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=82&lang=fr>.

ROCHELEAU, Johanne. Les théories cognitivistes de l'apprentissage. *Repéré* à https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC332/F766183874_Approche_cognitiviste_apprentissage2009_10_05.pdf, 2009.

SHAVELSON, Richard J. et STERN, Paula. Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of educational research*, 1981, vol. 51, no 4, p. 455-498.

Siino, F. 2004. 3. L'enseignement supérieur tunisien. Esquisse d'une histoire structurale. In *Science et pouvoir dans la Tunisie contemporaine*. Institut de recherches et d'études sur les mondes arabes et musulmans. doi :10.4000/books.iremam.523

TOCHON, François V. Note de synthèse [Recherche sur la pensée des enseignants: un paradigme à maturité]. *Revue française de pédagogie*, 2000, vol. 133, no 1, p. 129-157.

VAN DAMME, Pierre. Éthique et esthétique de la formation en Gestalt-thérapie. *Gestalt*, 2014, no 1, p. 129-139.

VIAL, Stéphane. De la spécificité du projet en design: une démonstration. *Communication et organisation*, 2014, no 46, p. 17-32.

WANG, Margaret C., HAERTEL, Geneva D., et WALBERG, Herbert J. Toward a knowledge base for school learning. *Review of educational research*, 1993, vol. 63, no 3, p. 249-294.

Co-construction d'un tiers-lieu culturel et éducatif au sein d'un établissement d'enseignement du second degré : « le 5 C » ou Centre de Culture, de Connaissance(s), de Compétence(s) et de Communication pour interroger l'innovation pédagogique et l'expérience d'apprentissage.

Co-construction of a cultural and educational third-place within a second-level educational institution: "5 C" or Centre of Culture, Knowledge, Competence and Communication to question pedagogical innovation and learning experience

Barbara SZAFRAJZEN

IMSIC, Université d'Aix-Marseille

Résumé.

L'article s'appuie sur une recherche-action (Catroux, 2002) menée depuis mai 2021 au sein d'un Établissement Public Local d'Enseignement (EPL) : le collège André-Chamson, se situant à Meyrueis, dans le département de la Lozère, en France. L'établissement a souhaité un accompagnement auprès de la communauté éducative pour amorcer une réflexion visant la transformation et la mise en mouvement de l'actuel Centre de Documentation et d'Information (CDI).

L'objectif est d'identifier la place de l'innovation pédagogique (Lemaître, 2018) et de l'expérience (Ricœur, 1990) d'apprentissage des usagers au sein de l'actuelle bibliothèque. La collecte et l'analyse des données permettent de co-définir et de co-construire - avec l'ensemble des personnels, équipes éducatives, enseignants et élèves - un tout nouvel espace : le Centre de Culture, de Connaissance(s), de Compétence(s) et de Communication (Le 5 C).

L'étude est menée à travers une démarche empirico-inductive (Alami, Desjeux, Garabua, Moussaoui, 2009) inscrite dans un paradigme de convention constructiviste (Le Moigne, 2003) et fondée sur une méthodologie d'enquête qualitative (Héas, Poutrain, 2003) à l'aide d'observations participantes de l'expérience d'apprentissage et d'entretiens semi-directifs actifs (individuels et collectifs).

Mots clés :

Tiers-lieu culturel et éducatif, innovation pédagogique, connaissances, compétences, co-construction.

Abstract.

The article is based on an action research (Catroux, 2002) conducted since May 2021 within a Local Public Educational Institution (EPL): the André-Chamson College, located in Meyrueis, in the department of Lozère, France. The institution wanted to provide support to the educational community to begin a reflection aimed at transforming and putting in motion the current Documentation and Information Centre (CDI).

The objective is to identify the role of pedagogical innovation (Lemaître, 2018) and user learning experience (Ricœur, 1990) within the current library. The collection and analysis of data makes it possible to co-design and co-build - with all staff, educational teams, teachers and students - a whole new space: the Centre for Culture, Knowledge, Competence(s) and Communication (Le 5 C).

The study is conducted through an empirically inductive approach (Alami, Desjeux, Garabuau, Moussaoui, 2009) inscribed in a paradigm of constructivist convention (Le Moigne, 2003) and based on a qualitative survey methodology (Héas, Poutrain, 2003) Using participant observations from the learning experience and active semi-directive interviews (individual and group).

Keywords Third-place cultural and educational, educational innovation, knowledge, skills, co-construction.

Introduction

Le projet de transformation du Centre de Documentation et d'Information (CDI) vers la co-construction d'un tiers-lieu culturel et éducatif s'inscrit au cœur de la *Loi pour une École de la confiance* promulguée au Journal Officiel le 28 juillet 2019. Cette loi vise à garantir les savoirs fondamentaux pour tous et à placer le parcours de l'apprenant au sein même de sa formation scolaire. Pour y parvenir, la bibliothèque devient « un lieu de vie nécessaire » (Burle, 2012), ou encore le lieu de convergence des disciplines et de la transition de l'apprenant, de son entrée dans ses études dans le cycle secondaire jusqu'à son insertion professionnelle. Aussi, la bibliothèque représente un lieu d'encadrement pour tous les élèves, quels que soient leur niveau et leur milieu social, de sorte à les accompagner vers un parcours d'excellence. Pour cela, elle doit être ; d'une part, un lieu ouvert sur son territoire et source de dynamisme pour celui-ci (Burle, 2012), d'autre part, un lieu d'interconnexion de tous les acteurs (Desfarges, 2017) et parties prenantes du système éducatif, au sein du territoire. Nous pouvons donc légitimement nous demander comment repenser l'offre des bibliothèques scolaires pour en faire des lieux amenant vers un

parcours d'excellence et faisant évoluer l'apprenant au sein d'un espace promouvant le bien-être ? Ou encore, comment avoir recours à la bibliothèque pour améliorer l'identification et renforcer l'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers ?

La recherche-action (Catroux, 2002) menée depuis mai 2021 au sein d'un Établissement Public Local d'Enseignement (EPL) - le collège André-Chamson (se situant à Meyrueis, dans le département de la Lozère, en France) - apporte une réponse à ces problématiques en repensant l'espace existant du CDI pour répondre aux besoins de l'ensemble de ses usagers (élèves, professeurs et personnels).

L'objectif est d'identifier la place de l'innovation pédagogique (Lemaître, 2018) et l'expérience (Ricœur, 1990) d'apprentissage des usagers au sein de l'actuelle bibliothèque. La collecte et l'analyse des données permettent de co-définir et de co-construire - avec l'ensemble des personnels, équipes éducatives, enseignants et élèves - un tout nouvel espace : le Centre de Culture, de Connaissance(s), de Compétence(s) et de Communication (appelé « Le 5 C »).

L'étude est menée à travers une démarche empirico-inductive (Alami, Desjeux, Garabau, Moussaoui, 2009) inscrite dans un paradigme de convention constructiviste (Le Moigne, 2003) et fondée sur une méthodologie d'enquête qualitative (Héas, Poutrain, 2003) à travers des observations participantes de l'expérience d'apprentissage et des entretiens semi-directifs actifs (individuels et collectifs).

Cette évolution vers un nouvel espace construit par les acteurs se réalise en associant l'ensemble des usagers du collège dans une démarche réflexive fondée sur une intelligence collective (Levy, 2006) et à travers une démarche d'idéation (Beudon, 2017) des activités faisant vivre le lieu, démarche particulièrement usitée en design thinking. Selon Pierre Levy « *L'intelligence collective désigne l'augmentation des capacités cognitives des groupes humains grâce à une utilisation judicieuse des médias numériques. On vise ici la mémoire partagée, l'apprentissage collaboratif et la coordination des compétences en temps réel.* » (Levy, 2016)¹.

Cette réflexion autour de l'évolution des bibliothèques, lieu d'apprentissage et symbole du patrimoine culturel (Lankes, 2018) doit nécessairement faire écho

¹ Définition disponible en ligne sur le site internet Pierre Levy's blog : <https://pierrelevyblog.com/2016/03/03/lintelligence-collective-en-quelques-mots/> consulté en octobre 2022

à un accompagnement vers la conduite du changement et contre la rigidité organisationnelle des acteurs et du système (Crozier, Friedberg, 1977).

Le présent article reviendra sur la co-construction de ce 5 C - en lieu et place du C.D.I - et expliquera les enjeux de ce nouvel espace à la fois pour les usagers (favoriser le travail collaboratif et l'innovation pédagogique ; enrichir et accompagner des activités et projets pluridisciplinaires ; inscrire le parcours de l'étudiant au centre de sa formation ; favoriser la pédagogie de l'orientation, faciliter la formation continue et l'autoformation) et à la fois pour l'institution (mettre au centre de l'établissement les lieux essentiels au parcours de l'apprenant pour une orientation active et une insertion professionnelle raisonnée ; développer un lieu vivant et ouvert sur son territoire ; créer un lieu favorisant les partenariats avec les acteurs sociaux économiques du territoire ; imaginer un lieu permettant d'accompagner les transitions : numérique, écologique, etc.).

Pour cela, nous présentons dans un premier temps les enjeux de cette évolution en expliquant la place et le rôle que souhaite s'allouer ce nouvel espace, dans un environnement où le numérique est devenu un concurrent prédominant. Dans un second temps, nous exposons la méthodologie de l'étude menée au collège, fondée sur une démarche de *design thinking*. Enfin, dans un dernier temps, nous exposons les résultats de l'étude avec l'évolution effective de l'espace et les aménagements et évolutions à venir.

1. Les enjeux de l'évolution du CDI vers un tiers-lieu culturel et éducatif

« *Exigeons de meilleures bibliothèques* », ce titre accrocheur est celui donné par R. David Lankes dans son ouvrage publié en 2018 qui invite à « *réfléchir, et surtout à agir* » pour faire évoluer les bibliothèques, jusque-là particulièrement connues et reconnues comme le lieu d'apprentissage et le symbole du patrimoine culturel (Lankes, 2018).

Or, face au numérique - devenu un concurrent prédominant - face à ces publics à conquérir (voire à reconquérir) - issus notamment de la génération des « *digital natives* » (Prensky, 2001) -, les bibliothèques deviennent des lieux qui doivent nécessairement évoluer pour répondre au mieux aux besoins de ses usagers : « Au tournant du 3^e millénaire, apparaissent, d'abord timidement puis à un rythme de développement exponentiel, les collections sur support numérique. Avec internet, cette révolution du support et de l'accès à l'information va engendrer une révolution aussi bien des usages que des pratiques bibliothéconomiques ; à tel point que certains prédisent la disparition

des B. Le document numérique prend le pas sur l'imprimé au point de devenir pratiquement exclusive dans le domaine des sciences dures »¹.

De surcroît, il ne faut pas oublier non plus que les CDI (tout comme les professeurs-documentalistes, au demeurant) sont à cheval entre deux univers professionnels : l'enseignement et la documentation. C'est donc aussi autour de cette dualité que doivent être repensés tant les lieux que les fonctions de ces personnels.

Aux yeux de tous, les CDI sont connus comme Centre de connaissances et de culture (appelé également « 3C ») - sans toutefois en avoir eu le succès escompté - et sont définis comme « un lieu d'accueil où s'exprime la qualité de la relation humaine (...). Accueillir dans un cadre convivial et chaleureux (...) et répondre aux attentes [des usagers] »². Aussi, déjà en 2012, une réflexion pour faire évoluer les espaces est menée et un « projet éducatif et pédagogique » de réécriture des CDI est adopté, définissant le CDI comme « (...) un lieu partagé, intégré dans le temps et l'espace scolaires mais échappant à la forme et à l'organisation scolaires. » (p. 22). De ce fait, les nouveaux ou futurs CDI, et plus largement les nouvelles bibliothèques tendraient à devenir de véritables tiers-lieux à la fois centrés autour du culturel, de l'éducatif et/ou du pédagogique.

Au sein du collège que nous avons accompagné, cette transformation du CDI vers un tout nouvel espace, de type tiers-lieu culturel et éducatif ou Centre de Culture, de Connaissance(s), de Compétence(s) et de Communication - 5C - se fonde sur un projet d'établissement inscrit dans le cadre d'une convention de partenariat avec le collège et faisant l'objet d'un livrable pour la fin de l'année 2022. Notre accompagnement est ainsi l'opportunité d'observer et d'étudier la restructuration complète du collège, de sorte à impulser une dynamique territoriale en zone rurale répondant à la fois aux objectifs du projet d'académie de Montpellier (une académie porteuse de valeurs, une académie qui fait réussir, une académie qui coopère, une académie accessible innovante et écoresponsable), du projet d'établissement (accompagner les élèves vers des parcours ambitieux, briller en s'inscrivant dans et avec son territoire, construire en innovant au service de l'intelligence collective) et des objectifs du département de la Lozère (tels qu'entre autres attractivité et développement économique, transition numérique, transition écologique ou encore territoire d'innovation et d'accueil).

¹ Extrait du Livre blanc « *Qu'est-ce qui fait la valeur des bibliothèques ?* » - Février 2016, AFNOR/CN 46-8 Qualité-Statistiques et évaluation des résultats, page 6.

² Selon l'ouvrage de la DGESCO publié en 2012 qui s'intitule : *Vers des centres de connaissances et de culture*, 60 pages.

Plus largement, l'étude vise à engager une réflexion sur l'évolution des représentations, des pratiques et des usages de la bibliothèque : « Qu'elle soit universitaire, municipale, scientifique, simple lieu physique où l'on vient pour se documenter, lire ou emprunter des ouvrages, la bibliothèque, parfois rebaptisée, peut aujourd'hui aussi être un tiers-lieu où l'on vient travailler, échanger, partager, voire se restaurer et socialiser autour d'un café. » (Lepeu, 2018, p. 159).

Cette notion de tiers-lieu, ou encore de troisième lieu, a été définie par Ray Oldenburg dans les années 1980 et privilégie la relation humaine. Selon lui, le premier lieu est la maison, le deuxième est le travail et le troisième est un espace où l'on peut se retrouver pour échanger.

Adapté à l'espace du CDI, la définition a intéressé de nombreux auteurs qui s'en sont emparés et continuent à l'interroger : « Aussi, les professionnels, au terme d'une période de déstabilisation ont-ils pris les problématiques à bras le corps et fait évoluer les métiers de la documentation et des bibliothèques pour se situer au plus près des besoins des publics. Ce faisant, ils portent de puissants et novateurs concepts de bibliothèque telles la "bibliothèque troisième lieu" ou le "learning center" qui renouvellent la perspective des bibliothèques lieux de sociabilité et d'effervescence intellectuelle »¹.

Plus récemment, Antoine Burret se demande si le CDI comme tiers-lieu est lié à un effet de mode ou à des représentations communes : « Le tiers (terme qui n'est pas traduisible) est médiateur, sa fonction est en quelque sorte de lier les personnes malgré ou par leurs antagonismes, d'unifier un ensemble hétérogène dans un récit commun. Le tiers-lieu peut dès lors être compris comme la situation où se construit un récit commun. » (Burret, 2022)².

Bien plus qu'un lieu, c'est donc toute une filière liée aux métiers de la bibliothéconomie qui semble évoluer. Et, finalement, cela n'est pas non plus une surprise pour cet élève, qui deviendra peut-être un étudiant, issu de la génération des « *digital natives* » (Prensky, 2001) ; depuis son entrée dans le système scolaire, l'étudiant est - et continu à être - baigné dans une « culture numérique comme enjeu d'une société du savoir » (Proulx, 2002), le poussant dans le même temps à développer des productions innovantes : « Cette injonction massive à l'innovation pèse aussi sur l'enseignement supérieur,

¹ Extrait du Livre blanc « *Qu'est-ce qui fait la valeur des bibliothèques ?* » - Février 2016, AFNOR/CN 46-8 Qualité-Statistiques et évaluation des résultats, page 7.

² *Des tiers-lieux au CDI : effet de mode ou représentations communes ?* Entretien avec Antoine Burret. Disponible en ligne : <https://www.docpourdocs.fr/spip.php?article602> consulté le 9/08/2022

concernant aussi bien les politiques éducatives institutionnelles, les objectifs de formation, que les pratiques pédagogiques des enseignants. Le système doit être innovant pour former de manière innovante des diplômés qui seront innovants dans leurs futures pratiques professionnelles. » (Lemaître, 2018, p. 2).

Intéressons-nous désormais à l'étude menée au sein du collège André-Chamson afin de transformer le CDI en 5C, soit en véritable tiers-lieu culturel et éducatif.

2. Une recherche-action fondée sur une démarche de *design thinking*

Selon la définition de Michèle Catroux, « La recherche-action est une façon utile de pratiquer la recherche pour l'enseignant qui souhaite améliorer la connaissance de sa pratique. Elle permet également d'impliquer les différents acteurs dans ce processus. Elle est donc adaptée à des situations où il est souhaitable d'appliquer une action pour obtenir un changement et, en même temps, de développer une meilleure compréhension qui permet d'instruire le changement même et d'améliorer une situation concrète. » (Catroux, 2002, p. 10).

De ce fait, cette démarche méthodologique est parfaitement adaptée à notre objectif de recherche et d'accompagnement scientifique dans la mesure où nous souhaitons participer à repenser l'espace existant du CDI pour répondre aux besoins de l'ensemble des usagers du collège, qu'il s'agisse des élèves, des professeurs ou des personnels (équipes éducatives notamment). En identifiant la place de l'innovation pédagogique (Lemaître, 2018) et l'expérience (Ricœur, 1990) d'apprentissage des usagers, nous pouvons co-définir et co-construire le nouveau lieu. Cela signifie donc que tous les acteurs du collège ont participé activement à la recherche : nous pouvons ainsi parler de démarche réflexive fondée sur une intelligence collective (Levy, 2006). Ces derniers nous ont permis de mettre en place au collège une méthodologie d'enquête qualitative (Héas, Poutrain, 2003) à travers des observations participantes de l'expérience d'apprentissage et des entretiens semi-directifs actifs (individuels et collectifs). Par conséquent, l'étude est dite empirico-inductive (Alami, Desjeux, Garabau, Moussaoui, 2009) dans la mesure où c'est le terrain qui nous permet d'induire des réflexions et d'apporter des réponses à notre problématique de recherche.

De plus, la démarche s'inscrit dans un paradigme de convention constructiviste (Le Moigne, 2003) ; le terme de « convention » est employé par Jean-Louis Le Moigne et « nous permet de disposer d'une représentation "généralement" acceptée de la convention épistémologique "classique" ou "institutionnelle" »

(*Ibid.*, 45). Les fondements des épistémologies constructivistes sont au nombre de cinq : le principe de la représentativité (la représentation que l'on a du monde qui nous entoure est individuelle et intrinsèque à nos expériences et connaissances), le principe téléologique (rejoignant celui de la finalité pratique propre aux recherches de convention constructiviste), le principe de la projectivité (la construction des connaissances des individus est le fruit de l'interaction avec leur environnement), le principe de l'argumentation générale (il y a autant de points de vue qu'il y a d'acteurs concernés dans la situation) et le principe d'action intelligente (un raisonnement ne peut pas être fondé sur des données *a priori*, mais bien sûr la construction progressive et contextualisée). À travers ces fondements, il est entendu que la pratique pédagogique se vit et se construit progressivement par l'acteur, en situation de construction du savoir en train de se faire.

Cette évolution vers un nouvel espace construit par les acteurs se réalise également à travers une démarche d'idéation (Beudon, 2017) des activités faisant vivre le lieu, démarche particulièrement usitée en *design thinking*. C'est Rolf Faste, directeur de la section *design product* à l'université de Stanford qui définit le premier le *design thinking*. Pour lui, cette approche créative comporte sept grandes étapes : la définition, la recherche, le brainstorming, le prototypage, la sélection, l'implémentation pour finir par l'apprentissage. Peu après, c'est Tim Brown, de la société IDEO, qui synthétise finalement le *design thinking* en trois grandes étapes : l'inspiration, l'idéation et l'itération. La phase une consiste à s'inspirer de projets existants et du *design* d'espaces variés, soit de rassembler des infos issues de toutes les sources possibles. La seconde phase est celle de la recherche et de la collecte d'informations, pour faire ensuite des propositions. Elle consiste à transformer ces données (ou informations) en idées ou solutions possibles au problème posé, et ce afin de générer la solution appropriée. Enfin, basée sur un brainstorming, la phase trois consiste à rédiger les idées retenues sous la forme de plans d'actions, incluant de tester les idées et d'introduire des réaménagements, en concrétisant des idées les plus porteuses en plans d'actions.

Notre regard de chercheur a donc consisté à réunir, synthétiser, classer et analyser l'ensemble des idées et propositions des acteurs du collège de sorte à transformer ces idées visant à réaménager le CDI vers une solution réaliste face à l'imaginaire de ces usagers. Nous avons fait appel à leur imagination à travers également le storytelling dans la mesure où les entretiens ont conduit les acteurs à raconter, narrer et se projeter dans un futur espace le plus réaliste et répondant le mieux à leurs attentes et besoins.

En effet, nos problématiques de recherche ont clairement évolué en cours de notre recherche afin de devenir particulièrement pragmatiques dans le cadre de la refonte du CDI et peuvent finalement être formulées des façons suivantes :

Comment le CDI, à travers l'action et l'enseignement du professeur documentaliste, peut-il devenir un lieu de coopération dans l'établissement scolaire ?

Quels types d'espaces différents (nouveaux ?) mettre en place au CDI ?

Comment repenser l'espace existant du CDI pour répondre aux besoins des usagers (élèves, professeurs, personnels) ?

Plus largement, nous comprenons aussi que les problématiques posées par cette recherche consistaient à amorcer une réflexion plus générale sur le passage d'une culture scolaire axée sur un produit (le livre), vers une culture professionnelle axée sur les services et visant à améliorer l'expérience des utilisateurs (Hélène Mulot, Marion Carbillet, 2017).

Notre regard de chercheur nous a ainsi mené vers une « *logique de réflexion sur l'action* », comme la nomme Richard Wittorski en 2007, invitant les acteurs du collège à une prise de conscience à travers l'analyse de leurs pratiques au sein de leur CDI. Et c'est sans doute ce qui a été le plus complexe à établir pour ces acteurs, qu'ils soient élèves, enseignants ou personnels, peu coutumiers à ces exercices de prise de recul sur leurs propres usages. En effet, réfléchir à sa propre pratique, faire le lien entre la théorie et la pratique, nécessite de prendre de la hauteur sur les relations entretenues avec son environnement (matériel, social, culturel, etc.), mais aussi et surtout conscientiser l'expérience vécue, et donc acquise (Runtz-Christian, Rouiller, 2006) : « L'expérience acquise relève d'un pouvoir d'agir compris comme une capacité d'action, en lien avec des ressources acquises au gré des circonstances. Les constater suppose leur explicitation à partir de situations de travail concrètes. (...). L'analyse de situations sert simplement d'indice pour réfléchir des capacités imprégnant le flux continu de l'expérience. » (Breton, 2016, p. 61).

Nous avons ainsi passé plusieurs semaines en immersion sur notre terrain de recherche de sorte à observer au plus près les usages faits au sein du CDI : « Pour concevoir ou améliorer un service, un designer commence par observer de près les personnes qui l'utilisent. Ensuite, il doit mobiliser sa créativité pour

imaginer des idées nouvelles qui tiennent compte de leurs difficultés, de leurs habitudes et de leurs façons de penser. »¹.

Sachant que le lieu est un véritable indicateur du rapport au savoir (Cristol, 2019)², nous présentons ci-dessous des photos de l'espace CDI avant le projet de réaménagement (photos prises en mai 2021) :



Nous avons observé que le CDI est utilisé davantage comme un simple lieu de passage. Les élèves qui y restent le font uniquement lorsqu'ils sont mobilisés pour rester en permanence : aussi, le CDI est utilisé comme une pièce sans véritable usage éducatif, ni même culturel. Les ouvrages ne sont que rarement consultés, les élèves n'ayant pas l'automatisme d'aller vers les rayonnages ni même de se renseigner pour réserver des ouvrages. Les collections sont assez pauvres et vieillissantes et l'établissement n'a pas de budget alloué aux commandes d'ouvrages. Un des trois ordinateurs mis à disposition ne fonctionne pas : lorsque les ordinateurs sont utilisés par les élèves, ce sont principalement pour des recherches numériques, mais rarement en lien avec une démarche culturelle ou pédagogique. Occasionnellement, le CDI va enfin être utilisé comme salle de réunion, notamment lors des cafés-parents auxquels nous avons participé pour proposer à ces derniers de contribuer également au processus de création du nouvel espace que nous présentons dans la troisième et dernière partie de l'article.

¹ Propos recueillis lors d'un entretien réalisé avec Nicolas Beudon et publié au sein d'un article intitulé : *Interrogeons le concept de design thinking : quels intérêts pour les CDI ?*, disponible en ligne : <https://www.docpourdocs.fr/spip.php?article614> consulté le 9 août 2022.

² Interview réalisée avec Denis Cristol par André Chauvet et publié au sein d'un article intitulé : *La dynamique des tiers-lieux apprenants*, disponible en ligne : <https://epale.ec.europa.eu/fr/blog/des-tiers-lieux-apprenants-interview-de-denis-cristol> consulté le 10 octobre 2022.

d'étudier). Cela signifie qu'il va être nécessaire de créer tant des espaces de convivialité que des espaces de travail où différentes activités pourront être menées.

En affirmant cela, nous comprenons immédiatement que le professeur documentaliste aura un nouveau rôle à jouer dans cet (son) espace de travail. La circulaire du 28 mars 2017¹ définit les missions du professeur documentaliste selon trois axes : qu'il s'agisse de son rôle dans l'acquisition d'une culture de l'information et des médias, de sa responsabilisation dans l'organisation des ressources documentaires ou, enfin, de son action dans l'ouverture de l'établissement, les mots « *médiateur-médiation* » ou « *relation* » sont systématiquement cités. Selon cette définition, le professeur documentaliste a jusque-là surtout un rôle de médiateur, consistant à créer avant toute chose du lien.

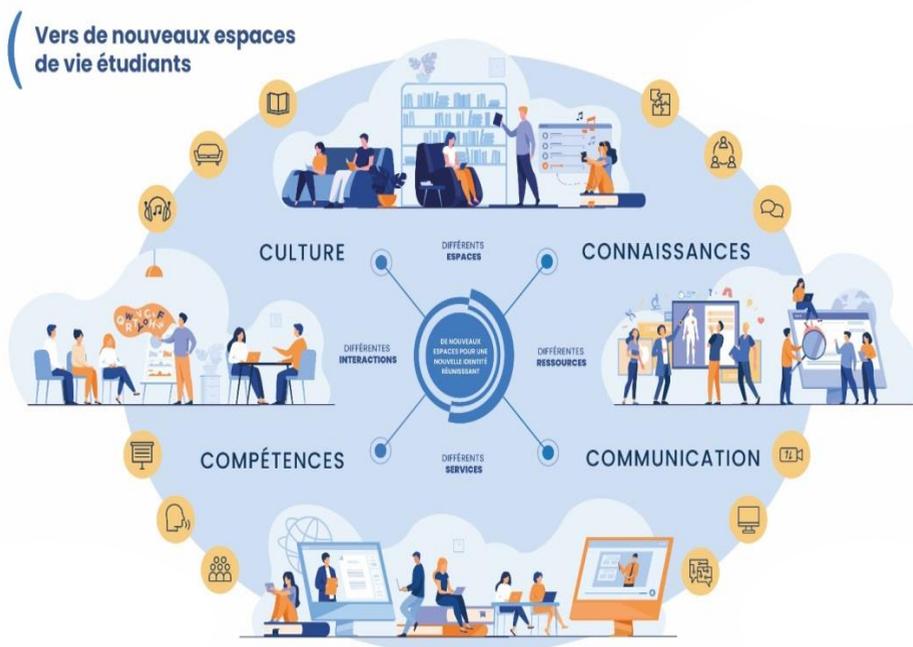
Or, dans l'évolution de l'espace, et par nécessité du métier telle que nous l'entendons, nous reprenons l'idée de Denis Weiss consistant à affirmer que ces derniers deviennent « (...) des "créateurs d'univers", des designers d'espaces, des concepteurs de lieux. L'enseignant-documentaliste est le seul professeur qui en pensant pédagogie, pense espace, qui en définissant son métier, parle de mobilier, qui en créant une séance, précise lieux et postures. » (Gardair, 2020, p. 21).

Plus concrètement, le nouvel espace qui va devoir être imaginé devra nécessairement offrir de nombreuses possibilités d'aménagement, et par-là même de mouvement dans l'espace. Aussi, le mobilier devra être ergonomique et de préférence sur roulette afin de permettre son mouvement rapidement et aisément. Nous pouvons imaginer la présence d'un mur inscriptible, permettant l'expression spontanée et continue des usagers. Des tablettes effaçables, des cimaises (permettant d'accrocher des tableaux) ou encore des chevalets peuvent être autant d'équipements facilitant la créativité. Bien entendu, l'espace devra être doté d'une connectivité optimale et supérieure aux salles classiques, avec des équipements numériques de type ordinateurs, tablettes numériques et vidéoprojecteur interactif.

L'ensemble de ce mobilier ayant vocation à permettre à ces usagers de développer des activités favorisant la ou les connaissance(s), la ou les compétence(s), la culture et la communication. Nous avons formalisé ces idées

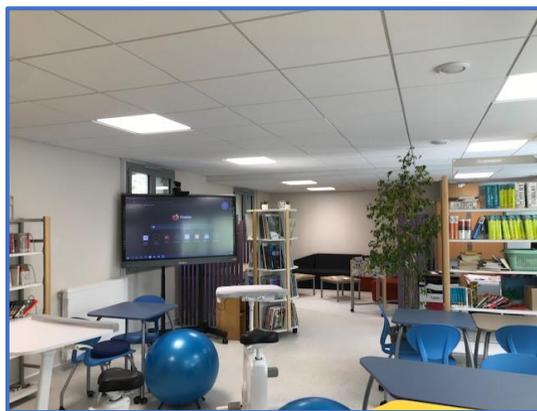
¹ Selon la circulaire « *Les missions des professeurs documentalistes* » du Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, publiée au BO n° 13 du 30 mars 2017.

sous la forme d'une représentation visuelle ci-dessous, rappelant les différents espaces et l'évolution de l'actuelle bibliothèque :



Une première demande de subvention a été faite et accordée par la Fondation de France, Fondation J.M. Bruneau, en juillet 2022 à hauteur de deux-milles cinq cents euros. Cette subvention a été allouée dans le cadre de l'appel à projets : « *Aidons tous les collégiens à réussir ! Explorer les voies possibles, renouveler les pratiques* » et a notamment permis de financer l'espace flexible du 5 C, soit l'achat de matériels pour les élèves à besoins éducatifs particuliers (deux vélos bureaux, des ballons et assises adaptées, etc.).

Nous présentons ci-dessous le nouvel espace en cours d'aménagement, sachant que de nouvelles demandes de financements doivent permettre de poursuivre les achats d'équipements à venir.



Conclusion

La recherche-action menée au sein du collège et visant à accompagner et à co-construire le projet de transformation du Centre de Documentation et d'Information (CDI) vers un tiers-lieu culturel et éducatif nous a permis de démontrer que le lieu est un véritable indicateur du rapport au savoir. Comme nous l'avons vu, l'ancien CDI n'était qu'un lieu de passage, sans véritable appropriation et sans qu'aucune activité pédagogique ou culturelle ne se développe en son sein. Aussi, dans leurs représentations, les usagers du collège ont réussi à se plonger dans un processus d'idéation, leur permettant d'imaginer (sans toujours s'en rendre compte, au demeurant) une toute nouvelle façon de développer le lien social et un tout nouveau rapport au savoir et aux expériences d'apprentissage : « Le savoir devient une pratique collective, qui se développe dans la participation à des activités au sein d'une communauté qui façonne aussi l'identité de ses membres ». (Morillon, Bouzon, Caria, 2008).

Ce nouvel espace, en sus d'instaurer de nouvelles règles, va jusqu'à remettre le geste au cœur des pratiques en permettant notamment de se développer de nouvelles activités : pour exemple, la mise en place du vélo bureau sensibilise à la pratique d'une activité sportive et permet d'aider les élèves à besoins particuliers - nous pensons aux élèves hyperactifs - et confrontés à des problèmes de concentration à travailler plus sereinement.

Ces équipements se positionnent donc plus largement dans une politique d'espace « *capacitant* » promouvant le bien-être permettant de créer des espaces vivants, facilitant la production coopérative, le faire ensemble, qui renforce les logiques d'intelligence collective et de « *pairagogie* » : « Il y a donc bien, dans cette logique, une valeur ajoutée du lieu dans le processus qu'il nous faut dénicher, amplifier, apprivoiser au service de la construction

collective. En somme un effet ruche qui permet de fabriquer du commun, ce qui éclaire la dimension coopérative portée par le lieu »¹. (Cristol, 2019).

Aussi, la plus-value de notre accompagnement repose sur la démarche méthodologique et l'ancrage épistémologique qui sont les nôtres, dotant notre étude d'une véritable approche holistique, permettant de mieux comprendre les besoins de chacun des acteurs du collège. En effet, notre posture de chercheur en SIC a offert un regard permettant de comprendre, de regrouper, de synthétiser, et d'interpréter leurs idées. Ainsi, l'approche holistique se veut véritablement constructiviste, compréhensive et qualitative dans la mesure où elle consiste à observer la situation avec une vision pluridisciplinaire et englobante, conduisant à mettre en évidence une « *construction collective de sens* » (Moinet, 2009).

Le nouvel espace, devient un « CDI capacitant et inclusif » (Chapron, 2012) à l'aune d'un aménagement qui « appelle et favorise le travail en collaboration, la coopération, et encourage l'échange et la mutualisation », comme le préconisait déjà en 2017 le MENESR, 2017.

Plus largement, la présente étude visant à repenser la bibliothèque, permet également au nouveau 5C du collège de s'ouvrir sur son territoire et, par là-même de s'ouvrir à d'autres personnes qui auraient pu jusque-là croire qu'elle n'était réservée qu'à une élite. Elle devient donc une nouvelle source de dynamisme pour ce territoire (Burle, 2012), ainsi qu'un lieu d'interconnexion de tous les acteurs (Desfarges, 2017).

Bibliographie :

Alami S., Desjeux D., Garabuau-Moussaoui, I. 2009. *Les méthodes qualitatives*. Paris : Presses Universitaires de France.

Breton H. (2016). Configuration de l'expérience et ingénieries du portfolio. In Verquin Savarieau B., Boissart M. (dir.), *Le portfolio entre ingénierie et reliance sociale*. Paris : l'Harmattan. 55-68.

¹ Interview réalisée avec Denis Cristol par André Chauvet et publié au sein d'un article intitulé : *La dynamique des tiers-lieux apprenants*, disponible en ligne : <https://epale.ec.europa.eu/fr/blog/des-tiers-lieux-apprenants-linterview-de-denis-cristol> consulté le 10 octobre 2022.

Burle L., (2012). La bibliothèque rurale, un lieu de vie nécessaire : rencontre avec quelques bibliothèques remarquables. *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, n° 2. 8-31.

Catroux M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*. Vol. XXI N° 3/2002. 8-20.

Crozier M., Friedberg E. (1977). *L'Acteur et le système*. Rééd. Seuil, coll. « Points essais », 2007.

Desfarges P. (2017). La bibliothèque distribuée : fabriquer ensemble un territoire des communs de la connaissance. In Dujol L. *Communs du savoir et bibliothèques*. Éditions du Cercle de la Librairie. 171-183.

Héas S., Poutrain V. (2003). Les méthodes d'enquête qualitative sur Internet. *Ethnographiques.org*, [en ligne], n° 4, novembre 2003, URL : <http://www.ethnographiques.org/2003/Heas,Poutrain.html>, consulté en septembre 2022.

Lankes R. D. (2018). *Exigeons de meilleures bibliothèques. Plaidoyer pour une bibliothéconomie nouvelle*. Sens public.

Lemaître D. (2018). L'innovation pédagogique en question : analyse des discours de praticiens. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, Association internationale de pédagogie universitaire*. 34 (1), <<http://journals.openedition.org/ripes/1262#entries>>. <hal-01761578>

Le Moigne J.-L. (2003). *Le constructivisme. Modéliser pour comprendre*. Tome 3. Paris : L'Harmattan.

Moinet N. (2009). « "Du savoir pour agir" au "connaitre est agir". L'intelligence économique face au défi de la communication ». *Les Cahiers du numérique*. n °5/4. 53-78.

Morillon L., Bouzon A., Caria M. (2008). Les acteurs de l'entreprise face à l'émergence des TIC : des pratiques plurielles. In Gerbault J. (dir.). *La langue du cyberspace : de la diversité aux normes*. L'Harmattan. 161-172.

Mulot H., Carbillet M. (2017). *Interrogeons le concept de design-thinking : quels intérêts pour les CDI ?* Entretien avec Nicolas Beudon. Docs pour doc, 2017 [en ligne]. Disponible sur <http://www.docpourdocs.fr/spip.php?article614> (consulté en septembre 2022)

Prensky M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1. *On the Horizon*, 9/5, 1-6.

Proulx S. (2002). Trajectoires d'usages des technologies de communication : les formes d'appropriation d'une culture numérique comme enjeu d'une société du savoir. *Annales des télécommunications*, 57/3-4, Paris, 180-189.

Ricoeur P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.

Runtz-Christian E., Rouiller J. (2006). Pourquoi évaluer à l'université les enseignants-stagiaires à l'aide d'un portfolio de compétences ? *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*. 5, 203-214.

Wittorski R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : l'Harmattan.

Comment un apprenant arabophone pense en français ?

How an Arabic-speaking learner thinks in French?

Walid Hamdi

LLTA, université de Sfax

Résumé :

Cet article s'inscrit dans une optique qui voit autrement l'enseignement du français langue étrangère (FLE). Il y est question d'un stéréotype potentiellement puisé dans le discours des enseignants de français qui recommandent souvent aux apprenants arabophones de penser en français, et ce dans le but de lutter contre d'éventuelles fautes interférentielles. Nous avons essayé de montrer que pour un *locuteur natif*, la *langue mère* n'est pas seulement un code qui sert à communiquer, mais aussi un moyen pour penser. Dans un cadre purement pédagogique, le mieux est d'envisager le concept d'*interlangue* comme un état intermédiaire permettant de raisonner dans la continuité et de saisir, par là même, en quoi une approche transitionnelle entre les langues serait plus que nécessaire dans ce type de contextes.

Mots-clés : représentation, locuteur natif, langue mère, langue-pensée, grammaire intériorisée.

Abstract

This article is part of a perspective that sees the teaching of French as a foreign language (FLE) differently. It is about a stereotype potentially drawn from the discourse of French teachers who often recommend Arabic-speaking learners to think in French, in order to prevent possible interferential mistakes. We have been trying to show that as a native speaker, the mother tongue is not just a code that's used to communicate, but also a means to think. Within a pure educational framework, it is best to consider the concept of interlanguage as an intermediate state allowing to reason in continuity and to understand, at the same time, how a transitional approach between languages would be more than useful in this type of contexts.

Key words: representation, native speaker, mother tongue, language-thought, internalized grammar.

Comment un apprenant arabophone pense en français ?

Introduction

Le titre que nous avons choisi pour ce papier figure sous la forme d'une interrogation qui pointe, entre autres, une attitude d'étonnement trahissant notre embarras face à un tel présupposé : pour rédiger en français, il ne faut pas penser en arabe. En ce sens, on est en présence d'un discours de plus en plus répandu chez les enseignants du français langue étrangère (FLE) en Tunisie, sans se soucier d'en interroger la pertinence. On vise particulièrement la problématique que soulèvent des énoncés – potentiellement puisés dans la phraséologie de ces enseignants de français – de type « *il ne faut pas penser en arabe et écrire en français* », « *il faut savoir penser en français pour éviter les fautes de langue* ». Ces recommandations, une fois examinées de près, constituent à notre sens un comportement répréhensible parce qu'elles semblent antinaturelles. De ce fait, demander à un apprenant de ne pas penser dans sa langue maternelle, c'est tout bonnement lui demander de ne pas penser, sinon de mettre en sourdine cette voix interne qui amorce sa réflexion et qui préside à la construction de ses idées.

Le blocage de toute fonction cognitive que génère ce type de recommandation remarquablement répandu chez les enseignants du FLE nécessite, d'abord, une clarification du concept *langue maternelle* (ou L 1) et de son corolaire *locuteur natif*. Cela nécessite, dans un deuxième temps, qu'on réexamine ce postulat ayant l'allure d'un énoncé aporétique pour un apprenant arabophone : penser dans une langue étrangère. Nous discuterons, finalement l'intérêt de raisonner dans une continuité entre les langues.

1. Les concepts : *locuteur natif* et *langue maternelle*

Un *locuteur natif* (*native speaker*) est une expression en vogue au regard de sa récurrence dans la littérature linguistique, sociologique et anthropologique. C'est un terme qui a été constamment interrogé, et également mobilisé, dans sa résonance culturelle et civilisationnelle parce que, à un certain moment, il relevait d'un dispositif conceptuel nettement asservi à des réflexes discriminatoires. *Locuteur natif* met en perspective, entre autres, un ethnocentrisme socioculturel relayé par un autre ethnocentrisme d'ordre linguistique en vertu desquels les accents, les habitudes articulatoires, les variantes dialectales et sociolectales se laissent appréhender comme des marqueurs d'appartenance et, par conséquent, comme des indicateurs de discrimination sociale et culturelle. Un *locuteur natif* anglais, par exemple, doit jouir d'un « *squeezed and bleating accent* » (Paikeday, 1985), c'est-à-dire, il doit avoir une manière de parler très particulière et très distinguée, qui

s'apparente, antiphrastiquement, aux cris des moutons¹. L'identification d'un anglais natif relève bien entendu d'un jugement plus subjectif qu'objectif.

C'est une posture culturellement, politiquement et socialement motivée parce qu'il s'agit d'une affaire de rapport du *centre* à sa *périphérie*². Toutefois, indépendamment des considérations socioculturelles, la notion de *locuteur natif* est d'un certain secours une fois envisagée sous d'autres horizons. Elle signifie que la personne désignée ainsi est apte à s'approprier spontanément et intuitivement cet instrument qui est la *langue* (au sens saussurien) et qui servira d'intermédiaire entre l'Homme et l'univers des référents. En d'autres termes, un locuteur natif dispose intuitivement des moyens et outils nécessaires pour verbaliser le monde étant imbu des « étiquettes » lexicales et du code grammatical de sa langue maternelle. Pour un natif, la langue n'est pas seulement un « équipement biologique » (*biological facility*) (Chomsky, 1971), mais un outil se recommandant comme une myriade de schèmes, un ensemble de « moules » cognitifs sous-tendant le processus d'appréhension et de compréhension et dont se sert l'esprit humain pour penser l'univers dont il fait l'expérience.

Dans ce sens, diverses théories ont tenté de rendre compte de l'importance de la *langue maternelle* conçue comme relevant des mécanismes internes de la pensée – au sens d'un « accompagnement extérieur de la pensée » (Merleau-Ponty, 1945, p. 206) –, plutôt que comme une performance communicationnelle. Bien des linguistes y voient alors une entité nettement distinguée de la *parole*, pour reprendre la dichotomie saussurienne. Ainsi, pour G. Guillaume, le langage est à comprendre dans son penchant à vers la *langue* plutôt que vers la *parole* (Valette, 2006). Cela implique qu'en maniant le langage, il y a cette tendance à en faire un corollaire de l'*esprit* saisi dans sa dynamique réflexive. Pour lui, la langue est quelque chose qui s'accomplit dans et par la pensée. De ce point de vue, la *langue maternelle* sert à effectuer la première « engrammation » renvoyant à l'inscription du référent – et par-delà tout l'univers phénoménal – dans l'esprit humain.

D'autres approches situées ontologiquement dans une perspective différente de celle de Gustave Guillaume, telles que celles relatives à la grammaire générative et transformationnelle, s'expriment également en des termes qui entérinent cette consubstantialité entre *langue maternelle* et esprit humain. Chomsky définit, en substance, le locuteur natif comme celui qui est

¹ Manifestement, c'est une prise de recul du lexicographe américain par rapport à un concept pareil.

² Au sens que lui confère la littérature postcoloniale.

capable d'évaluer spontanément et intuitivement l'« acceptabilité » et la « grammaticalité » (Chomsky, 1971) d'un énoncé. Pour lui, se pourvoir de cette faculté se fait indépendamment de toute appréhension du métadiscours. Cela implique qu'un locuteur natif est capable de juger la grammaticalité d'un énoncé ou d'une phrase sans avoir besoin de recourir à des règles de grammaire ou de morphosyntaxe qu'auraient explicitées d'éventuels cours ou ouvrages de linguistique dans le cadre scolaire ou académique.

A titre anecdotique, il serait possible d'inférer que le natif le plus illettré est en mesure d'évaluer, juger et produire des énoncés grammaticalement bien construits mieux que la personne la plus douée dans la grammaire d'une langue qui lui est étrangère. Cette éventualité demeure tenable lorsqu'on se rend compte que s'approprier une *langue mère* équivaut à se donner les outils et les schèmes figuratifs et représentatifs qui aident à penser. Cela signifie que la pensée et les idées sont *a priori* amorphes, sans couleur et potentiellement existantes, et qu'elles ne se font effectivement valoir qu'une fois adossées à une langue qui leur donne leur forme, leur consistance et leur relief. A ce sujet, le service de santé de l'hôpital de Winnipeg au Canada recense le cas d'un malade âgé atteint d'Alzheimer qui a perdu la faculté de parler l'anglais, la langue avec laquelle il s'exprime exclusivement depuis des décennies. Mais, en contrepartie, il a fait un spectaculaire et étonnant retour à sa langue maternelle, la langue tchèque, qu'il a parlée durant seulement sa tendre enfance avant de migrer au Canada et qu'il avait complètement oubliée depuis des années¹. L'histoire de ce patient est significative pour nous en ce qu'elle confirme l'importance de la langue maternelle qui s'« incruste » et s'imprime immuablement dans le cerveau depuis l'enfance et qui devient une partie prenante des mécanismes de pensée de l'individu.

Dans la même perspective, Chomsky considère l'acquisition-développement d'une langue chez l'enfant comme une mise en œuvre spontanée et inconsciente des règles grammaticales². L'enfant, en générant des structures compréhensibles à partir d'un nombre infini de possibilités combinatoires, vérifie une pensée manifestant son *feedback* face à des constructions linguistiques qu'il aurait acquises passivement, ce qui montre nettement qu'il en distingue l'ordre et la logique implicites qui les gouvernent.

Le langage en tant que support de la pensée, n'est point un acte d'étiquetage qui s'acquiert et se réalise dans un « esprit de catalogue ». Il est plutôt l'inscription, ou encore, l'intériorisation d'un monde référentiel

¹ A partir de nos échanges avec des responsables sur place.

² Ce qui correspond également à la notion de *compétence* chez le même linguiste.

foncièrement marqué et façonné par les faits culturels. Ainsi, le langage n'est pas un dispositif situé dans le *hors-moi*, il revendique pleinement et légitimement sa posture et sa place dans le *en-moi*. De ce point de vue, il n'est pas seulement « le miroir de l'entendement » (Cité par Valette, 2006, p. 162) comme le remarque Leibniz, mais une composante coextensive à tout acte de penser. Selon Delacroix, « la pensée fait le langage en se faisant par le langage » (Cité par Valette, 2006, p. 162). De là, pour un locuteur natif qui dispose du privilège de l'acquisition intériorisée du langage, manipuler le code sans en être réellement conscient de cette faculté fait partie intégrante de son identité sociolinguistique et, pour ainsi dire, de ses compétences que la culture lui a assignées à son insu.

Dans cette perspective, nombreux sont les exemples qui militent en faveur de la conception de la *langue maternelle* comme outil de pensée inaliénable et qui vérifient, par là même, son inscription d'une façon immuable et irréversible. C'est le cas de la désignation des couleurs une fois envisagées sous l'angle inter- et/ou trans-culturel. Ainsi, on pose que l'assignation d'une couleur à un objet est un acte qui relève de la pure subjectivité collective. C'est-à-dire que ce qui peut paraître pour une communauté linguistique comme rouge, bleu ou jaune (pour nous contenter des principales couleurs) risque de ne pas recevoir la même étiquette lorsqu'il est soumis au regard d'une autre communauté. A ce propos, bien des Tunisiens voient que la couleur des gilets dits « jaunes »¹ est située dans une zone de *continuum* entre le jaune et le vert, et qu'elle est plus recevable comme verte ou, du moins, comme verte tirant vers le jaune).

Dans le même ordre d'idées, c'est ainsi que le *bleu* a pour équivalent en russe deux mots correspondant à deux couleurs sensiblement différentes : *goloboy* et *siniy* qui désignent respectivement le *bleu clair* et le *bleu foncé*, ce qui fournit la preuve que la verbalisation, la codification et la *catégorisation* de l'univers de la référence sont fort tributaires de la langue maternelle et que cette dernière s'impose comme indispensable pour toute action qui vise à penser cet univers. C'est donc par rapport à elle qu'on situe les référents inconnus et non encore assujettis.

Dans un cadre purement pédagogique, c'est en passant par sa langue maternelle qu'un apprenant construit ses connaissances. Il ne peut pas envisager clairement le référent d'une langue étrangère que lorsqu'il l'assoit dans son univers représentationnel de base que lui propose sa langue maternelle. Même s'il y a confusion ou approximation au niveau de l'identification de ce référent, cela n'aboutit pas à une faute (ou une erreur),

¹ Lors des manifestations du mouvement des « gilets jaunes » en France.

mais à un simple cas de déficience, ponctuelle, relative à un élément référentiel qui fait défaut à son système linguistique maternel. Cela signifie que, pour un élève qui cherche à apprendre une langue étrangère, le fait de penser dans cette langue ne lui permettra en aucun cas de connaître le mot (ou éventuellement la construction syntaxique) qui lui manque. Dans ce sens, plusieurs langues voient leur arsenal lexical se signaler par des cases vides telles que celles relatives à la palette des couleurs, faisant penser à une espèce de déterminisme culturel qui génère ce type de « chromatopsie » collective, mais qui génère surtout cette disconvenance lexicale entre les langues.

Ainsi, pour pouvoir venir à bout d'une couleur comme le bleu, on suppose qu'on soit des enseignants russes qui dispensent un cours de langue française à Moscou et qu'on cherche à décrire un tableau ou à réaliser un exercice de coloriage où il est question de la couleur bleue. Assurément, notre déontologie professionnelle et notre intuition pédagogique nous empêcheront de demander à d'éventuels élèves russes de penser la couleur bleue en langue française pour la simple raison que, dans leur mémoire, le bleu tel que conçu et défini en français n'existe pas comme référent, ce qui entérine son inexistence en tant que signe linguistique ; là où le monde du *hors-moi* ne saurait être rapatrié dans l'univers du *en-moi* que moyennant la langue maternelle.

Ainsi, l'aporie qu'instancie la recommandation de penser en une langue étrangère s'affirme davantage lorsqu'on réalise que des couleurs considérées comme primaires, sinon essentielles, font défaut aux spectres chromatiques relatifs à d'autres civilisations. Cela confirme l'idée que les référents existent *de puissance*¹, et que leur récupération par la pensée de l'individu pour avoir le statut de référents existant *d'effet* ne se fait qu'une fois intégrés dans les paradigmes de la langue maternelle qui les coule dans des schèmes représentationnels culturellement construits.

Le langage se pose ainsi comme une forme particulière de transcendance s'objectivant dans une structuration de l'événement discursif en deux moments : le moment de « stockage » qui sert de liminaire à toute opération d'appréhension mentale – on est alors dans le stade de la *connaissance* – ; puis le moment de la « rentabilisation » de l'événement en l'intériorisant sous forme de *schème* – on est donc dans la *re-connaissance* – ; le tout se fait exclusivement en s'« arc-boutant » à la langue du départ (qui a sous-tendu l'acte de la représentation en schèmes) et, éventuellement, la langue avec laquelle elle cohabite dans le cas des locuteurs natifs en deux langues. Cela

¹ Encore une fois selon la terminologie guillaumienne.

implique aussi qu'être locuteur natif en une langue, c'est se pourvoir de cette « passerelle » unique et incontournable qui sert de médiateur entre la pensée et l'univers référentiel. On apprend des sciences exigeantes qui s'intéressent à des problématiques pareilles que chez l'enfant, une fois la première étape relative à l'acquisition de la langue naturelle dépassée, les neurones favorisant cette acquisition disparaîtront, et les cordes vocales se scléroseront et se figeront en affichant une réaction de moins en moins coopérative. Cela conduit à dire que la *pensée* et la *langue* bouclent une coextensivité et une consubstantialité qui font que l'une constitue la condition de possibilité pour l'autre. Pour réexploiter les vertus heuristiques de l'exemple relatif au maniement chromatique, on s'avise que l'exercice de la *catégorisation*¹, autre concrétisation des efforts mentaux que déploie l'Homme visant à appréhender – et par la suite à apprivoiser – l'univers et cherchant à redéfinir les tracés permettant de le décomposer pour mieux le cerner, passe lui aussi par la langue maternelle. Notre regard sur l'univers de la référence est alors surdéterminé par les possibilités expressives que nous offre notre langue, rappelant, dans un sens, la manipulation des frontières des couleurs à travers le lexique chromatique que met toute langue à la disposition de ses usagers.

2. Penser en arabe pour s'exprimer en français

Les contours, les dimensions et les tracés inhérents aux divers référents sont ainsi foncièrement conditionnés par la première langue qui a servi à en donner un premier relief et une première existence. Le cas du vocable chromatique semble être extensible à d'autres domaines pour lesquels l'acte de la *catégorisation* et les frontières menant à l'établissement de la définition des objets et des référents se recommandent via le potentiel linguistique et la plasticité lexicale de la langue maternelle. Pour en fournir des exemples illustratifs, on songe à des types de codification qui changent d'une culture à une autre, ce qui engendre sur le plan linguistique des cas de discordance lexicale. C'est ainsi que l'énoncé *cela m'a réchauffé le cœur* a pour équivalent sémantique arabe *الثلج صدري* (littéralement, *cela m'a rafraîchi le cœur*), énoncé fondé sur une image diamétralement opposée parce que développée dans un contexte socioculturel différent. En ce sens, il est à remarquer que la réaction cognitive face à d'éventuelles discordances se fait en cherchant à ancrer (lexicalement) la nouvelle image conceptuelle dans la logique de la langue à la disposition du locuteur et non pas suivant le rituel linguistique de la langue dont les objets sont issus. On donne à examiner, comme autre exemple, le terme

¹ La *catégorisation* en tant que découpage conceptuel de la réalité trahit des différences culturelles qui s'impriment dans les configurations et les moules linguistiques propres à chaque langue.

devise dont l'un de nos élèves¹, en cherchant à le traduire en français, parle d'*argent difficile*, traduction littérale et spontanée de l'expression arabe العملة الصعبة. En réalité, une telle réaction doit s'interpréter comme réaction naturelle de l'esprit dans son processus visant à pallier cette case lexicale vide chez lui. Ainsi, pour un apprenant à court de vocables, le recours à la traduction littérale qui mènerait aux fautes *interférentielles* fait montre de son souci de ramener la logique conceptuelle qui motive l'acte de désignation d'un quelconque référent dans la langue maternelle à la langue étrangère².

Qu'est-ce qui justifie donc une recommandation comme *il faut penser en français* souvent émise par les enseignants du FLE dans l'intention d'endiguer ces maladroites interférentielles ? En réalité, cette manière de concevoir l'intervention corrective est justifiée par une donnée qui génère souvent ce type de confusion : il y a chez ces enseignants l'intuition, voire la conviction, que *langue* et *pensée* entretiennent un rapport de déterminisme réciproque comme cela a été démontré. Cependant, ils ne croient pas vraiment au rôle de la langue maternelle dans la mise en place d'une faculté de penser qui passe obligatoirement et exclusivement par elle. A partir de ce constat, s'exprimer en une deuxième langue ne signifie forcément pas changer son « mode » de pensée pour adopter un autre en adéquation avec les spécificités de cette deuxième langue. Dans ce cadre, les principales théories d'apprentissage, constructivisme piagétien et socioconstructivisme vigotskyen à leur tête, semblent thématiser l'importance de la langue maternelle comme un outil, voire un tremplin, sous-tendant toute opération mentale visant à penser cet univers de la référence (Castelotti, 2001). Pour ces théories qui transcendent pour l'essentiel nombre de détails qui font leurs spécificités, le socioculturel se mue en idéal, ce dernier s'inscrit par la suite dans le langage, tout en bouclant un rapport d'intimité profonde entre la triade *culture, langue et pensée*.

De même, bien des théoriciens de la didactique, en mettant les acquis des sciences cognitives en amont de leurs thèses, admettent ouvertement le « prédéterminisme » qu'exerce le monde sensible sur les configurations

¹ Dans le cadre de notre expérience d'enseignement au secondaire au début de notre carrière professionnelle.

² Conception qui se fonde souvent sur l'aspect le plus saillant que les usagers de la langue, dans leur effort de verbalisation du référent, aurait saisi pour en faire l'aspect représentatif de tout le référent. Sur ce point, le terme *devise* semble être motivé en français par l'optique qui voit dans la monnaie une « marque distinctive » ou un « emblème » – ce que laisse déjà entendre le sens du mot –, contrairement aux anglicistes qui mettent au point le mot *hard currency* renseignant sur la manière de concevoir le même référent. Le même réflexe semble se reproduire dans la culture arabe qui, elle aussi, semble saisir l'aspect relatif à la difficulté (probablement relative à l'acquisition de ce type de monnaie étrangère) qu'on met en avant dans sa conceptualisation.

représentationnelles et son infiltration dans les structures mentales qui commandent tout usage de la langue. On voit ainsi que le monde phénoménal, se déployant en un visible prégnant, se constitue comme le principal levier dans la construction du savoir. A l'aune de cette constatation, l'usage d'une langue ne fait que puiser dans le « stock » d'images que son système perceptuel aurait « butinées » au fil de son expérience ontologique et que le langage aurait définitivement converties sous forme de représentations symboliques. Cependant, de « butineur » qui puise dans son « trésor » lexical – pour filer une métaphore saussurienne éminemment symptomatique – le cerveau humain se convertit en réceptacle où s'effectuent différentes activités émanant de cette dynamique *réception / production, input / output*. Il cherche à projeter les concepts, les abstractions et les idées nouvelles y trouvant des modèles et des schémas déjà « domptés » et « apprivoisés » qui serviront de *schèmes* préconstruits. Le mouvement qui tente de mettre l'*observé* au service de l'*observable* témoigne d'un esprit qui passe du statut de réceptacle passif à la posture de producteur actif et dynamique.

Sur le plan linguistique, ce cheminement conceptuel favorisant les projections analogiques semble se reproduire dans la conception jakobsonienne de la métaphore poétique (envisagée dans sa portée didactique) qui la définit comme déploiement sur l'axe syntagmatique de ce qui doit figurer normalement sur l'axe paradigmatique (Jakobson, 1963, p. 220). A partir de ce principe fondé sur les mises en correspondance et qui gouverne – à des niveaux variables – toute utilisation du langage, s'investir sur l'axe syntagmatique en y transposant des signes et des concepts qui font potentiellement partie de l'axe paradigmatique constitue, d'un point de vue didactique, un geste de première importance. Cela montre bien que l'esprit humain est gouverné par le principe de *transposition* qui se décline en un acte de métaphorisation généralisée et dont les approches linguistiques modernes font un point de doctrine.

Dans ce même ordre d'idées, depuis les travaux de G. Lakoff et M. Johnson sur la métaphore conceptuelle, les tropes ne revêtent plus la fonction ornementale que la rhétorique leur impute souvent, mais ils s'invitent comme un mode de pensée si ce n'est pas la pensée elle-même. M. Valette soutient que « les figures sont désormais, dans la théorie, entre la chose et l'idée – plus précisément, à la fois chose et idée. D'ailleurs, penser en figure c'est penser concrètement, visuellement, mais aussi, nécessairement, abstraire le contingent » (Valette, 2006, p.106). C'est, en toute vraisemblance, la pensée qui prend forme dans des *schèmes* figuratifs en s'instituant comme espace représentationnel de l'univers. Toute tentative d'utilisation du langage n'est alors qu'une opération s'apparentant à une transposition computo-symbolique

dans laquelle tout référent est assigné mentalement à un schème figuratif et où on redéploie un code nourri et construit à partir d'*icônes*, d'*images* et de *symboles* mobilisés dans un objectif purement désignatif. Là, il s'agit d'une double sémiotisation qui se réalise dans deux moments, celui de l'*input* et celui de l'*output* et qui s'accomplit dans et par les tropes sémantiques. C'est dire que l'esprit humain intériorise les référents sous forme de représentations – premier moment de la transposition ou également du « dépouillement » –. Puis, il extériorise ces représentations sous une forme linguistique en procédant inversement, c'est-à-dire en redonnant corps – moyennant des mots et des signes qui serviront de « revêtement » – à ses idées et à ses représentations intériorisées¹.

Cela dit, nombre de didacticiens finissent par conclure que la *langue maternelle* qui sert de médiation entre l'esprit humain et l'univers référentiel ne peut en aucun cas constituer un obstacle pour l'apprentissage d'une deuxième langue. Bien au contraire, deux langues censées être en concurrence – à un niveau purement mental – doivent être conçues dans leur complémentarité et, encore, dans le cadre d'une didactique de l'alternance. Cela se réalise lorsqu'on dichotomise l'action relative aux apprenants cherchant à s'exprimer dans une langue étrangère : un premier moment, en amont, qui consiste à penser, se représenter et disposer les idées qu'on veut exprimer. Cette phase prélinguistique (ou prédiscursive) se réalise cognitivement via la langue mère ; ensuite, un deuxième moment, en aval, qui correspond à la « physification » de ces idées et ces représentations sous forme d'une mise en mots, chose qui nécessite la maîtrise de la deuxième langue à apprendre. Arrivé à ce stade, nous serons en mesure de prédiquer à propos des défaillances relatives à l'interférence des codes que génère le passage de la première étape à la deuxième étape. En réalité, de potentielles fautes qui ressortent à ce niveau ne doivent pas être indexées, à notre sens, sur le statut d'une L2 « envahissante » et « invasive », mais sur les lacunes et le manque de familiarisation avec le deuxième code qu'on cherche à saisir. Sur ce point, les fautes inhérentes au genre des noms sont particulièrement significatives : ce n'est pas le fait de penser les mots dans la langue mère qui génère ces maladroites, mais l'ignorance de leur genre dans la deuxième langue. En ce sens, les apprenants arabophones commettent systématiquement des fautes de type **la soleil* ou **le lune*. Ces apprenants, en se laissant abuser par l'arabe où ces substantifs ont un genre grammatical opposé à celui de la langue française, ne semblent plus être la victime de la langue mère, mais plutôt de défaillances au niveau de la maîtrise de la L2. A ce sujet, Veronique Castelotti souligne que « d'obstacle, la

¹ Ici, nous rejoignons la conception piagétienne de l'appréhension cognitive des référents. Il souligne que mentalement on n'intériorise pas des idées mais l'interprétation qu'on en fait.

langue première peut toutefois se transformer en appui lorsque, à partir de repères construits au moyen de celle-ci, les apprenants ont acquis les moyens suffisants pour s'en détacher en acceptant un fonctionnement différencié des langues » (2001, p. 43). Dans la même perspective, elle ajoute que « certains lycéens, qui tentent de décrire les *méthodes* mises au point pour s'exprimer dans la L2, citent la langue première comme un modèle qu'ils arrivent parfois à relativiser ».

3. Raisonner dans la continuité linguistique

Ainsi, une vision qui cherche à neutraliser la « rupture » entre les langues impliquées dans l'opération d'apprentissage doit valoriser le rôle de la langue maternelle, en l'occurrence l'arabe, et ce contrairement à la doxa que colportent nombre d'enseignants de français. Cette manière d'agir érige dès lors la langue maternelle comme outil de pensée à côté de son rôle de langue de communication. Il serait ainsi difficile de s'en passer même dans les classes de français dans la mesure où cela prive l'apprenant d'un mécanisme qui l'aide à bien réfléchir et, encore à raisonner dans la sérénité. Castelotti va plus loin et considère même que « la langue première peut devenir un tremplin, dans la mesure où les capacités, notamment d'ordre métalinguistique et méta-communicatif, qu'elle a permis de constituer sont réinjectées dans l'approche d'une nouvelle langue et offrent des outils heuristiques pour entrer dans cette langue et y élargir ses compétences » (2001, p. 43).

Toutefois, une question reste à notre sens en suspens : où se situe exactement le maillon faible qui pourrait être à l'origine des fautes interférentielles ? Pour pouvoir fournir des éléments de réponse à cette question, il est utile de convoquer le concept d'*interlangue* que les didacticiens posent comme étape incontournable dans l'apprentissage des langues étrangère, et qui est à valoriser. Dans ce propos, Vogel le définit en affirmant que :

« Dans la condition de l'interlangue entrent la langue maternelle, éventuellement d'autres langues étrangères préalablement acquises, et la langue cible. Son impact, son stade de développement, ses aspects idiosyncrasiques dépendent notamment de variables individuelles, sociales, en rapport avec la situation d'apprentissage ainsi que, le cas échéant, de variables didactique » (1995, p. 71).

L'*interlangue* et donc la preuve d'un état transitoire où serait légitime une cohabitation entre L1 et L2, et où se définit différemment le rapport entre ces langues mises en regard. Néanmoins, pour fournir quelques données qui aideront à clarifier le système approximatif qui accompagne l'état d'*interlangue*,

nous pensons qu'il faut admettre deux stades nettement différents dans le processus de sémiotisation propre à la L2 : la première phase est celle inhérente à la représentation des référents, des objets et des idées à produire. Cette phase passe forcément par la première langue (la L1), celle qui a déjà servi à inscrire l'univers autour de nous dans la pensée. Puis, la deuxième phase consiste à la mise en mots, c'est-à-dire la génération des idées sous forme de mots et, *a fortiori*, de discours. C'est, en quelque sorte, la phase de l'*actualisation* au sens saussurien du terme. Pour réussir cette phase, il ne s'agit ni de biffer ni de suspendre les traces de la L1, mais il s'agit plutôt de se familiariser suffisamment avec la L2. Cette familiarisation serait l'autre appellation de ce qu'on nomme dans la littérature linguistique l'acquisition de la *grammaire intériorisée* dont se dote inconsciemment tout locuteur natif. Dans la même perspective, notre échange avec nombre de collègues universitaires tunisiens à cheval sur deux langues – l'arabe qui constitue leur langue mère et le français qui constitue la langue de leur recherche académique et dans laquelle ils s'investissent très sérieusement – confirme bien notre hypothèse postulant que réfléchir en L1 pour s'exprimer en L2 permet de mieux construire les idées, de potentialiser leur visibilité et d'être ainsi dans le discernement et la clairvoyance, et ce, sans grand risque de confusion interférentielle. Pour les mêmes personnes interrogées, la phase de la reconfiguration des idées sous forme de mots est une étape nettement distincte de la première.

Ainsi, des fautes telles que « l'argent difficile » précité ne pourraient en aucun cas être issues d'une confusion au niveau de la représentation de ce type de référents, mais elles proviennent normalement d'une déficience – sinon un manque d'acquisition de la syntaxe et du lexique – au niveau de la maîtrise de la langue française. A ce stade, nous jugeons utile de signaler que l'apprenant d'une langue étrangère commet des fautes parce qu'il ne s'est suffisamment pas approprié sa *grammaire intériorisée*. Plus techniquement, il n'est pas assez imbu de la syntaxe et du lexique de cette langue, chose qui lui aurait permis l'acquisition de cette fameuse notion chomskyenne de *grammaire intériorisée*. L'entrée en jeu de ce dernier concept signifie que durant le processus d'apprentissage de n'importe quelle langue, une compétence spontanée et intuitive se développe en latence et conduit l'utilisateur de cette langue à produire et générer des énoncés pertinents et grammaticalement corrects – sinon viables –, sachant que cela se fait sans qu'il y ait forcément besoin d'en connaître les règles et le métadiscours.

A cet égard, les erreurs interférentielles s'expliquent par le fait que, à défaut d'une acquisition solide de la langue étrangère, la langue mère se présente comme structure prioritaire en l'absence d'options sémiotiques dans la langue à apprendre. Cela signifie, également, que c'est la *grammaire intériorisée* de la

langue maternelle qui se présente à l'esprit de l'apprenant comme une alternative faite d'une grammaire intériorisée suffisamment assimilée propre à la L2, ce qui rappelle, dans un sens, le principe aristotélien postulant que la nature a horreur du vide.

De ce qui précède, il serait utile de déduire que des langues qui se rendent service ne serait pas de l'ordre de l'impossible étant donné qu'une bonne intériorisation des nuances sémantiques, de la polysémie des unités grammaticales et lexicales et des normes de la combinaison sur l'axe syntagmatique constitue la meilleure garantie scientifique pour pallier d'éventuelles fautes interférentielles. De surcroît, il faut admettre que les fautes interférentielles sont à rentabiliser en tant que baromètres pédagogiques à intégrer dans le processus d'apprentissage et qui pourraient signaler le niveau de maîtrise de la L2. A ce sujet, de nos jours, bien des didacticiens de l'interculturel proposent d'autres approches plus accueillantes et plus conciliantes. Ils voient dans le *plurilinguisme* un facteur de richesse étant une exploitation de deux modes de pensée, et également de deux types de potentiel représentationnel, ce qui permettrait probablement de dépasser les cas du monolinguisme appauvrissant. Ils définissent alors les conditions d'un plurilinguisme où on gère plus allègrement – et on rentabilise par la suite plus pertinemment – les différences structurelles et conceptuelles sous-jacentes aux différents codes.

Le problème du plurilinguisme met ainsi la lumière sur un autre aspect de la problématique. Les fautes interférentielles que génère cet état intermédiaire constituent un réflexe à valoriser et non pas à condamner. C'est ce que signifie raisonner dans la continuité et non pas dans la rupture. Autrement, il faut penser en termes de transfert positif d'une langue à une autre dans une logique qui bouscule tout « monolithisme » linguistique. En ce sens, étant donné que les langues ne sont pas des entités figées, mais évolutives et en mouvement, nous dirons que les fautes qui s'interprètent comme interférentielles à un certain moment pourraient gagner en acceptabilité une fois que les usagers d'une éventuelle L2 saisissent les schèmes figuratifs qui ont permis leur représentation et, par conséquent, leur construction dans l'autre langue. Deux types d'exemples, l'un syntaxique, l'autre lexical, étayeront notre propos :

Syntaxiquement, nous pensons à des constructions auxquelles ont recours les médias arabes de type *مريض, رونالدو سيتغيب عن مقابلة الغد* (littéralement, *Malade, Ronaldo s'absentera du match de demain*). Cette construction disloquée qui permet d'intégrer une prédication secondaire (ou une information secondaire) sous forme d'un adjectif mis en apposition est une construction peu attestée en

langue arabe. Néanmoins, elle commence à s'employer plus remarquablement dans des contextes bien particuliers (dans les *news-bar* ou les titres des journaux par exemple) parce qu'elle satisfait aux exigences du principe d'*économie*, étant une formule à la syntaxe ramassée, mais qui permet simultanément d'insérer une information en sus.

Lexicalement, cet état intermédiaire qu'incarne l'interlangue pourrait éventuellement conduire à la création de passerelles linguistiques. C'est le cas de l'expression *pêcher en eau trouble*, expression qui était empruntée au vocabulaire de la pêche depuis le XVI^e siècle pour exprimer l'idée d'une personne qui tire profit d'une situation confuse. L'expression qui, actuellement, fait partie du potentiel lexical des usagers de la langue arabe met en perspective cette possibilité de « raisonner dans la continuité » sus-indiquée. Cela sera envisageable lorsque l'expression empruntée d'une langue à une autre est sous-tendue par des schèmes potentiellement transculturels qui favoriseraient un passage interlinguistique du lexique plus fluide et moins complexe. Dans ce sens, des expressions comme *prendre le flambeau* et son équivalent en arabe اخذ المشعل montreront à quel point il est aisé d'investir les schèmes et les images représentationnelles que se partagent les cultures pour jeter des ponts entre les langues. Ils montreront, par la suite, l'importance de tirer profit de cette tendance à la planétarisation des enjeux culturels, planétarisation qui participe activement à l'homogénéisation des schèmes de pensée et, par la suite, à établir des attitudes plus réceptives face à la langue d'autrui.

De même, sur le plan didactique, les fautes interférentielles ne sont plus à sanctionner en tant qu'indice d'échec, mais comme un appel à l'établissement d'ouvertures interculturelles qui se mueront fort probablement en passerelles interlinguistiques. C'est ainsi que nous rejoindrons pertinemment un plurilinguisme se construisant sur l'*échange* et le *partage*. En ce sens, dans les nouvelles orientations de l'enseignement des langues, le plurilinguisme ne se reconnaît plus comme un enseignement de langues étanches les unes aux autres, mais comme une approche qui les conçoit dans des frontières poreuses favorisant leur articulation. En ce sens, les bilingues ne s'identifient en aucun cas comme des doubles monolingues intériorisant des codes étrangers l'un à l'autre. Ils sont plutôt le réceptacle où interagissent positivement des représentations culturelles variées, des schèmes figuratifs inscrits dans la diversité et surtout des constructions linguistiques nourries par la fécondité de l'interférence.

Conclusion

En conclusion, nous affirmerons que les sciences cognitives aussi bien dans le cadre linguistique que dans celui psychopédagogique permettent de réévaluer bien des faits, et surtout bien des stéréotypes, dans le cadre de l'enseignement du FLE. Le rapport qu'entretiennent la langue maternelle et la langue étrangère ne peut en cas se concevoir dans sa forme conflictuelle et oppositive. La langue maternelle jouit d'un statut très particulier étant donné que, outre son statut de code qui sert à verbaliser l'univers de la référence et à exprimer les idées et les abstractions de la pensée, elle doit se réhabiliter comme outil de pensée. De fait, l'esprit humain dans sa tension vers le monde phénoménal se voit dans la nécessité de s'adosser à un code qui lui servira d'intermédiaire avec ce monde. Dans ce sens, la langue maternelle, par-delà sa fonction d'outil de sémiotisation, se laisse concevoir comme mécanisme de représentation, de compréhension et de réflexion.

Ce rôle de plus en plus prépondérant qu'assignent les sciences du langage à la langue maternelle serait de nature à brouiller les pistes de la réflexion relatives à son rapport aux autres langues étrangères. De là émane cette tendance à indexer tout type de fautes interférentielles sur le registre de l'« hypertrophie » de la L1, là où il est de bon aloi d'envisager la L1 et la L2 dans un rapport moins conflictuel. Le mieux serait de dire que la L1 est indispensable pour tout apprenant du FLE à l'égard de sa fonction de langue qui sous-tend ses schèmes de pensée, mais aussi de dire qu'une potentialisation, au sens d'une consolidation, de la *grammaire intériorisée* propre à L2 est plus qu'indispensable pour éviter d'éventuelles fautes d'interférence linguistique.

Bibliographie

Blanchet, P., (1998), *Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue étrangère*, Louvain, Peeters (269 pages).

Castelotti, V., (2001), *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, CLE international (124 pages).

Chomsky, N., (1971), *Aspects de la théorie syntaxique*, Editions du Seuil (273 pages).

Coste, D., (1997), « Alternance didactique », *Etudes de linguistique appliquée*, n 108, 393-400.

Cuq, J-P., (1991), *Le français langue seconde*, Hachette (224 pages).

Hamdi, W., (2021), *La configuration nom + nom Une approche sémantico-cognitive*, Laboratoire, Langage et Traitement Automatique, Université de Sfax (260 pages).

Jakobson, R., (1963), *Essais de linguistique générale*, Editions de Minuit (260 pages).

Lakoff, G., et Johnson, M., (1980), *Les métaphores dans la vie quotidienne*, University of Chicago Press(145 pages).

Merleau-Ponty, M., (1945), *Phénoménologie de la perception*, Editions Gallimard (560 pages).

Moliner, P., (1996), *Images et représentations sociales*, Grenoble, PUG (275 pages).

Paikeday, T., (1985), *The native speaker is dead!*, PPI, Toronto and New York (160 pages).

Valette, M., (2006), *Linguistiques énonciatives et cognitives françaises*, Editions Champions (320 pages).

Vogel, K., (1995), *L'Interlangue*, Presse Universitaires du Mirail, Toulouse (324 pages).

L'apport décisif de la clinique existentielle dans l'innovation pédagogique collective.

The decisive contribution of the existential clinic in collective educational innovation.

Martini Franck

Laboratoire ADEF, Aix-Marseille Université, France¹.

Résumé : Notre travail présente une recherche-action² menée sur une classe de 24 élèves de lycée général confrontés à l'apprentissage de la dissertation en enseignement de spécialité EPPCS³. Une réflexion critique socio psychologique sur l'acte éducatif, dessine et accompagne le cadre, pour mieux comprendre l'utilisation de procédés issus de la clinique existentielle (CE) afin que les élèves soient en mesure de situer le savoir à acquérir et de l'interpréter comme acceptable et utile. L'article traite du triangle pédagogique élèves-savoirs-enseignant sous un angle clinique, dans le premier temps de la rencontre, ainsi que de la mise en place d'outils utiles au cours du premier trimestre de la classe de terminale.

Mots-clés : clinique existentielle, collectif, élèves, savoir, éducation.

¹ Le laboratoire « Apprentissage, Didactique, Évaluation, Formation » (ADEF) est une Unité de Recherche (UR 4671) de l'université d'Aix-Marseille (AMU), rattachée à l'école doctorale (ED 356) Cognition, Langage, Éducation. Ses membres relèvent de l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation d'Aix-Marseille Université (Inspé AMU) ou du département des Sciences de l'Éducation. Les recherches conduites dans ADEF (Apprentissage, Didactique, Évaluation, Formation - UR 4671 ADEF), rattachée à Aix Marseille Université (AMU) visent à accroître la compréhension des systèmes d'enseignement et/ou de formation, plus particulièrement des effets des décisions politiques et de l'appréciation de leur efficacité, dans les organisations de formation professionnelle des enseignants et/ou des formateurs et au travers des interactions élève (formé), enseignant (formateur) et savoir.

² La recherche-action est une démarche et une méthodologie de recherche scientifique qui mène en parallèle et conjointement l'acquisition de connaissances scientifiques et des actions concrètes et transformatrices sur le terrain. Ce double objectif est souvent associé à une réflexion critique qui est ici de nature éthique, sociologique et psychologique.

³ La spécialité éducation physique, pratiques et cultures sportives (EPPCS), mêle la pratique de plusieurs activités physiques, sportives et artistiques et la théorie autour de l'histoire et des enjeux du sport. Sa mise en place après la réforme du bac explique qu'elle est encore restreinte actuellement en première et terminale à de rares établissements pilotes.

Abstract

Our work presents an action research conducted on a class of 24 general high school students confronted with learning the dissertation in EPPCS specialty education. A socio-psychological critical reflection on the educational act, draws and accompanies the framework, in order to better understand the use of the processes resulting from the existential clinic (CE) so that the pupils are able to situate the knowledge to be acquired and to interpret as acceptable and useful. The article deals with the student-knowledge-teacher pedagogical triangle from a clinical angle, in the first phase of the meeting, as well as the implementation of useful tools during the first quarter of the final year class.

Keywords: existential clinic, collective, students, knowledge, education.

1. Préambule.

1.1 Le cadre de recherche.

Ma recherche-action, située dans le cadre de la clinique de l'activité, s'inscrit dans la volonté de documenter, d'interpréter et de proposer des éléments de compréhension du travail collectif dans le cadre scolaire. Je vise des perspectives possibles en réponse aux problématiques actuelles du travail collectif scolaire, envisagé comme un conflit de l'activité humaine : à la fois pour l'enseignant et l'élève, aux prises avec un réel injonctif et pressant du système scolaire. Pour ouvrir l'accès à l'enseignement supérieur, la classe de terminale impose la réussite du baccalauréat : ce qui engage une pression d'évaluation et de réussite, à la fois chez les élèves, mais aussi, et on l'oublie trop souvent, chez leurs enseignants. La contribution incite à « gagner des marges de liberté d'action, de se dégager des impasses problématiques pour inventer de nouvelles manières de faire et de penser, celles-ci supposant un travail d'élaboration collectif, un travail de resymbolisation de l'expérience subjective d'un milieu de travail. » (Lhuillier, 2006, p. 184). J'expérimente donc et j'exploite avec les élèves des dispositifs de production, d'échanges et d'analyses qui favorisent la compréhension du sens des conduites en situation d'écrit. Je ne reconnais pas la pédagogie traditionnelle basée sur la réception passive et le modèle transmissif (Ramzi, 2021) et je stimule autant que possible une mise en œuvre interactive et collaborative en situation réelle de classe. Je vise l'« extension du pouvoir d'agir » (Clot, 2001) des élèves et de l'enseignant en classe de terminale dans le cadre de la dissertation en spécialité éducation physique, pratiques et cultures sportives (EPPCS). J'accorde forcément aux aléas et aux apprenants, qui sont acteurs du travail,

une place cruciale dans le développement de l'activité d'écriture, sachant que « l'activité » ou que le « travail réel » (Leplat et Cuny, 1974) ne se déroule jamais comme il est prévu et que ce sont bien les acteurs qui contribuent à sa propre conception (Arnould et Falzon, 2014).

Ma démarche clinique est une « clinique existentielle » (CE) : elle se développe à partir des axes du travail de collaboration que j'ai menés avec les pilotes de la Patrouille de France dès 2015 (Martini, 2019). À cette période, j'ai décidé d'engager des entretiens originaux afin de parvenir à modéliser le Guidership¹, procédé managérial original du groupe de pilotes experts (Martini, 2016). Cette voie de recherche que j'ai adossée à la tradition existentialiste, a ouvert des possibles relationnels jusque-là restés clos. Elle a rendu de la valeur à la relation humaine dans la rencontre et l'échange, en soulignant la construction de processus de confiance fondamentaux (Martini 2015). La CE intègre des concepts universellement communs à l'existence humaine, comme le travail, les autres, la contrainte, la responsabilité et le sens de la vie. Elle accorde place centrale aux « enjeux ultimes » comme la mort et la liberté, mais aussi, et ce sont sur ceux-là que se situe plus précisément ma recherche-action, ceux de « l'isolement fondamental »² et de « l'absence de sens »³. Le contexte scolaire résonne largement de ces deux derniers enjeux pour l'élève autour de la difficulté, de l'échec, de l'évaluation, de la comparaison, de la réussite, de l'effort et du classement.

La CE, méthodologiquement fait émerger des réponses ancrées dans le réel du vécu profond de chacun au niveau des conflits antagonistes qui prennent naissance lors de la confrontation de l'individu aux fondamentaux de l'existence. Pour cela, elle puise méthodologiquement dans certains outils de prévention de la relation thérapeutique existentielle à partir du soin, de l'écoute et l'attention qu'elle porte au sujet, de l'engagement nécessaire envers lui, au

¹ La chose la plus significative du travail professionnel en Guidership, c'est la progression de chacun pour la progression du groupe vers l'objectif qu'il faut atteindre ensemble. Le processus d'apprentissage est au cœur du concept de Guidership. A ce titre, elle est sous-tendue par une transparence et une diffusion constante de l'information utile à tous les niveaux du groupe de travail. Chaque individu connaît la valeur de son vis à vis ainsi que ses capacités et la structure fait que chacun voit et sait ce que fait l'autre. La transparence des compétences est absolue. J'utilise cette logique de travail au sein de la classe

² « Peu importe à quel point nous nous sentons proches des autres, il demeure un fossé infranchissable : chacun de nous arrive seul en ce monde et doit le quitter tout seul » (Yalom, 1980, p. 20).

³ « Si nous devons mourir, si nous constituons notre propre monde, si chacun d'entre nous est finalement seul dans un univers indifférent, quel sens à la vie ? Pourquoi vivons-nous ? Comment vivre ? (...) Ce conflit dynamique existentiel découle du dilemme auquel fait face un être avide de sens parachuté dans un univers qui en est dépourvu » (Yalom, 1980, p. 20).

travers de la véracité de l'être. L'élève comme l'enseignant sont soumis à des conflits profonds et expriment « un ensemble de préoccupations d'une incroyable complexité, et ces enjeux originaires se trouvent enterrés, ensevelis sous des couches et des couches de refoulement, de déni, de déplacement et de symbolisation » (Yalom, 1980). Elle permet alors d'envisager les états du sujet comme des expériences propres et circonstanciées, aux stades du processus normal de développement et de maturation d'un être humain. Là encore, elle présente une exploration large, nécessairement hors-champ, de l'expérience de l'individu, de manière à appréhender une globalité existentielle qui souligne à la fois la liberté individuelle et la responsabilité sociale.

1.2 Documenter le « pouvoir d'agir ».

Philosophiquement, je conçois que « l'homme est d'abord un projet qui se vit subjectivement » (Sartre, 1996, p. 30). Aussi, la liberté relative du sujet dans le travail collectif, comme soumission volontaire au domaine du prescrit, reste une liberté. Ceci, même dans le cadre du lycée : parce que je ne peux imposer à un élève de devenir compétent, s'il ne recherche pas lui-même à se transformer. La liberté a le pouvoir de « néantiser » au niveau de la conscience c'est-à-dire d'annihiler les déterminismes dont elle peut être l'objet. Je suis très conscient de ce risque, notamment dans une spécialité (EPPCS) où, au cours de notre recherche-action, les élèves à profil sportif ont appris tardivement qu'elle était constituée sous la forme d'une épreuve d'écriture majeure au bac. Cette dynamique d'opposition reste exploitable, car je crois que cette liberté constitue l'être de l'homme et je ne doute à aucun moment qu'elle va se manifester dans tous les actes qui mènent à l'écriture. Elle participe aussi à la redéfinition de la tâche parce que les élèves du groupe vont entrer, à un moment ou à un autre, dans une lutte de normes. En ce sens, mon travail s'inscrit résolument dans le cadre des Sciences de l'éducation comme une étude de cas : elle s'attache à la culture telle que les élèves la font perdurer, s'y adaptent, y évoluent, la construisent, l'enrichissent et la vivent. Elle rencontre certains des thèmes universels tels que le conflit social, les techniques informelles de contrôle social et les processus de résolution de problèmes (Spradley, 1979).

Le cadre théorique plus large de la clinique de l'activité s'appuie sur les concepts d'action et d'activité (Roger et al., 2007) afin de documenter le développement du pouvoir d'agir des enseignants et des élèves en situation collective de travail intellectuel. Je suis intimement convaincu que « L'organisation, la chose organisée, le produit de cette organisation et l'organisant sont inséparables » (Valéry, 1972, p. 562). Et que cette vision intégrative, révèle une « préoccupation majeure [...] l'attention au processus,

au faire plutôt qu'au fait » (Rey, 1991). Je fais mienne l'idée que les opérations, quelles qu'elles soient, sont avant tout « des actes, et ce qu'il faut pour ces actes » (Valéry, *ibid.* cité p. 562). Je tente ainsi, très modestement, de m'inscrire dans une « écologie de l'action » (Morin, 1990) avec la condition de « (...) tenir compte de la complexité qu'elle suppose, c'est-à-dire aléa, hasard, initiative, décision, inattendu, imprévu, conscience des dérives et des transformations ... » (Morin, 2000). Mon approche en clinique existentielle s'adosse à la recherche (Sembel, 2020) dans une posture empirique fondée sur la « sortie de soi » (Durkheim, 1938/1990). Synonyme de « réflexivité » elle devient au contact avec le « terrain » une « objectivation participante » (Bourdieu, 2003). Généralisée à tous les protagonistes, elle permet de renforcer la collaboration que l'on peut faire naître, croître et se développer au cœur d'une classe constituée d'élèves, comme on le ferait d'un laboratoire de recherche. Parce que « Le rôle de la recherche pédagogique, en matière d'évaluation, est de mettre ces pratiques nouvelles à l'épreuve d'une expérimentation aussi rigoureusement conduite que cela puisse l'être s'agissant d'élèves réels dans des classes réelles (...) Pour que les élèves développent leur intelligence, il faut commencer par agir intelligemment avec eux » (Hadjji, 2016). Enfin, je me réfère à Bourdieu, qui, vers la fin de sa vie a défendu l'idée qu' « Il faut (...) se référer en permanence à sa propre expérience, mais pas, comme c'est trop souvent le cas, même chez les meilleurs chercheurs, de manière honteuse, inconsciente ou incontrôlée ».

2. Le contexte.

2.1. Une passion de l'action ramenée à la table d'écriture.

La discipline Éducation Physique et Sportive en France s'est vue assignée très récemment une spécialité au Baccalauréat intitulée « Éducation physique, pratiques et culture sportives » (EPPCS). Porteuse du projet et support de son développement, l'EPS avait historiquement cherché à développer chez les élèves de lycée, des savoir-faire, des connaissances et des savoirs sur le faire, au cœur d'une mobilisation physique des corps¹. Prenant cette histoire à contre-pied, l'arrivée à brûle-pourpoint de la spécialité EPPCS, très ancrée dans une tradition rédactionnelle, a provoqué chez les enseignants d'Éducation Physique et Sportive (EPS) un véritable bouleversement professionnel. En effet, au cœur d'une continuité intellectuelle typiquement française qui traverse les disciplines du Baccalauréat comme le français, la

¹ Les textes officiels de la spécialité EPPCS sont produits très tardivement en 2022 et il n'existe pas de contenu théorique, comme établi pour les autres disciplines, avec des ouvrages de référence : ici le bornage des connaissances attendues est très large à partir de quelques thématiques énoncées.

philosophie, l'histoire, les sciences économiques et sociales ainsi que les sciences de la vie et de la terre, ce renversement a sédimenté la mise à l'écart implicite d'une culture physique précieuse de terrain. Issue de processus de recherche inductifs et d'une analyse profonde des ressentis, elle avait pourtant été élaborée en action avec les élèves au temps long de la formation au lycée, notamment en terminale et en option de complément en EPS. Ce savoir riche dans l'action, construit par le coaching, le travail sur l'empathie, la communication positive, la régulation des actions individuelles, le contrôle des émotions et des tensions, le respect des règlements de jeu, les savoirs techniques du corps, les conseils de suivi, les stratégies collectives et bien d'autres se retrouvent aujourd'hui circonscrit à une épreuve orale réduite à une dizaine de minutes. L'Éducation Nationale, en écartant cette expérience historiquement riche à propos du corps en action, a préféré remettre sur la table la dissertation classique et le commentaire de documents, constitués en épreuves structurelles des spécialités de classes de terminale. Ce faisant, elle s'interdit la mise en forme et la construction théorique de savoirs essentiels issus du collectif et incontournables à son fonctionnement. Il s'agit notamment du travail sur la communication, du partage et de la cohésion de groupe tel que la recherche en psychologie du travail l'a initié. En ce sens, en organisant l'entrée de l'EPS par la grande porte des spécialités, l'institution opte pour une reconnaissance indiscutable de la discipline. Se faisant, elle clôture dans le même temps son caractère propre en l'extrayant aux forceps du terrain et en la replaçant au cœur des exigences qualitatives rédactionnelles que respectent déjà toutes les autres disciplines.

Les élèves d'EPPCS, sélectionnés parce que passionnés d'activité physique et sportive, se sont retrouvés alors confrontés à une contrainte d'écrit certes normée, mais inédite pour eux et qu'ils ne pouvaient pas anticiper¹. Ils présentent, à ce jour, un décalage certain avec un profil dit « souhaitable » ou implicitement recherché : leur observation en classe révèle un manque d'appétence pour la lecture et l'écriture, un sens réduit de la dissertation et un désintérêt latent pour la chose exclusivement intellectuelle, notamment vis-à-vis d'une réflexion sur la pratique physique et sportive². Aspects qui n'étaient pas pénalisants jadis sur le terrain éducatif, sportif et artistique dans les coopérations d'apprentissage en action. Les enseignants de la spécialité EPPCS portent aujourd'hui la charge de la prise en compte de ces nouveaux publics qui ont émergé artificiellement à partir du virage serré de l'évolution

² C'est ce qui ressort spontanément lors des stages de formation continue qui ont été mis en place dans l'Académie d'Aix Marseille auxquels nous avons participé avec les équipes enseignantes en EPPCS en 2022.

écrite de la discipline EPS : ces élèves, qui étaient très performants sur le terrain, se retrouvent parfois démunis devant la feuille blanche. Leurs professeurs d'EPS, bien que rendus forcément inquiets par des exigences annoncées tardivement, œuvrent malgré tout à construire un programme qui ne leur est pourtant brossé qu'en quelques thèmes. Ils cherchent à élaborer des outils spécifiques qui n'existent pas encore, sinon à les emprunter à d'autres champs disciplinaires (les textes officiels de 2022 les y invitent d'ailleurs habilement afin de pallier à leur non-existence).

Malgré ces difficultés structurelles, les enseignants restent conscients d'un enjeu : celui que l'EPPCS s'affirme à terme comme une spécialité capable de transcender les disciplines et d'apporter à l'élève une vraie plus-value en termes de réflexion, de méthode transversale, de vision critique, de projection et de propositions. Comment mener à bien cette volonté sinon que de s'engager résolument dans une démarche de « praticien réflexif » (Schön, 1994) ? L'innovation pédagogique, qui est convoquée par le contexte nouveau de l'EPPSC, force justement le principe d'innovation. Elle incite à vivre différentes formes d'expériences collectives et de représentation du savoir. Pourquoi ? Pour faire la démonstration in situ que des raisonnements différents peuvent être viables et valables et que, en filigrane, ce sont des arborisations de possibles qui sont exploitées par d'autres, au sein de la même classe. Ces ouvertures sont là, devant nous, et il est passionnant de les étudier pour comprendre en quoi des cheminements intellectuels peuvent amener à un point plutôt qu'à un autre. Le brassage de la classe reste un bouillon de culture qu'il ne s'agit surtout pas de normaliser dans un face-à-face : savoir-disert et apprenants-silencieux. Je postule, comme je l'ai démontré dans mon travail de thèse avec la Patrouille de France (Martini, 2019), que l'apprentissage peut se réaliser en confrontation interne des idées¹. Mais si on cherche à mobiliser des élèves forcément rétifs d'emblée aux modalités scolaires de productions écrites en sport, on doit admettre que 'les apprentissages ne sont assimilables que si [... l'apprenant] devient acteur et intervient dans la construction de ses propres savoirs' (Van Damme, 2014, p.134). C'est en cela que l'acte pédagogique s'envisage comme une invitation intellectuelle collective à la connaissance produite ensemble, au cœur d'un terrain relationnel où les élèves-partenaires et l'enseignant sont en mesure de dialoguer et de confronter leurs points de vue.

Notre propos se centre sur l'accès à la construction de ce savoir propre de l'élève en tant que connaissance acquise par l'étude et par l'expérience.

¹ Mon travail porte sur l'apprentissage collectif, dans différents contextes (éducation, formation, travail et performances individuelle ou collective de haut niveau).

L'enseignement en EPPCS organise cette rencontre entre la connaissance, la réflexion personnelle à propos de son propre vécu et l'analyse que chacun peut produire sur le monde. C'est cette triple intégration qui constitue l'enjeu d'acquisition des élèves dans cette nouvelle spécialité. Sa plus-value cible particulièrement la valeur de soi en tant que lecteur du monde (comme spectateur, mais aussi acteur), la lecture de soi (par l'introspection) et la lecture des connaissances produites sur les pratiques physiques et sportives et culturelles d'hier et d'aujourd'hui.

2.2. La rencontre du groupe d'apprenants singuliers.

Si, en général, l'innovation cherche à apporter une réponse nouvelle aux difficultés rencontrées, elle émerge d'un constat plus ou moins défini, mais en tous les cas, clairement ressenti sur l'existant, afin de le transformer pour devenir plus efficace dans un futur. En ce sens, notre travail de chercheur a toujours questionné la rencontre première de l'élève avec le savoir, mais aussi avec l'enseignant. C'est dans ce premier contact que peut résider une innovation pédagogique efficace. Pour le comprendre, on invoque souvent le modèle de Houssaye (2014) qui définit tout acte pédagogique comme l'espace entre trois sommets d'un triangle constitué par l'enseignant, l'étudiant, le savoir. Cette représentation géométrique éclairante promeut toutefois difficilement la perception des réalités vécues. De notre point de vue, si l'élève et l'enseignant restent indissociables dans leurs savoirs respectifs les uns à propos des autres, il serait pertinent d'envisager, à propos de cette rencontre cruciale, un autre aspect très impactant de l'être : celui du savoir-enseignant situé. C'est-à-dire, dans le triangle de l'acte pédagogique, tout ce qui constitue la part du savoir de l'enseignant. Je pense ici à la maîtrise du savoir-à-enseigner avec cette classe, avec ces élèves en particulier et, en sus, la maîtrise du savoir-sur-le-savoir-à-apprendre par ces élèves-là. Chaque apprenant rencontre un-savoir-présenté, par un enseignant qui maîtrise un-savoir-sur-la-présentation-et-l'intégration-de-ce-savoir, et donc qui doit lui-même circonscrire un savoir sur eux-mêmes. Et par déduction, on peut même ajouter, à son propos, « qui maîtrise, de fait, un savoir sur lui-même ». On constate que ce complexe particulier reste finalement très éloigné d'une représentation triangulaire. Je la présente davantage en « halos » plus ou moins inclusifs, extensifs et décisifs. Certains aspects sont étendus et communiquent ou bien peuvent, dans les moments difficiles se rétracter, prendre appui sur des représentations obsolètes et finalement ne jamais se rencontrer. Nous gardons à l'esprit que l'acte pédagogique est un continuum personnel propre à l'enseignant et qu'il est ondulatoire, fait de réussites et de difficultés successives. Il se situe au cœur d'une volonté de production de résultats que notre investigation clinique cherche à se représenter, sachant

qu'elle reste ancrée dans le vécu commun particulier de cet enseignement nouveau en EPPCS.

L'acte pédagogique se conçoit idéalement comme une invitation intellectuelle à la connaissance organisée. Formulée ainsi, elle est surtout une représentation incantatoire qui se déroule sur le terrain relationnel où les partenaires dialoguent et confrontent leurs points de vue. Malgré tout, au lycée, cette invitation est injonctive puisque l'élève est « sommé » d'apprendre et en cela, il est préférable qu'elle préserve le sens d'une invitation. Dans cette approche séduisante, la préoccupation première de l'enseignant c'est de faire lien avec ce réel : celui du contact premier efficace avec la classe et avec le savoir à intégrer. Cette rencontre première, cette invitation, va conditionner en partie la réussite humaine du processus d'enseignement à venir. Elle va conforter le professeur dans la confiance en ses propres capacités à mener sa mission avec réussite en stimulant une motivation intrinsèque (Nuttin, 1996).

Tous les enseignants cherchent idéalement à rencontrer l'autre et à lui proposer un savoir qui soit intéressant, au sens littéral : qui éveille l'intérêt. Cette rencontre, dans son acception, elle aussi idéale, s'inspire, dans sa version la plus attentionnée, de la descente en « position basse » prônée par l'approche clinique de Milton Erikson¹. Le professeur qui s'en inspire, considéré comme le « sachant », bien qu'investi d'un pouvoir d'enseignement, mais aussi d'évaluation, redescend de son symbolique piédestal afin de se disposer à la hauteur de l'apprenant pour comprendre le contexte. Afin de porter un regard qui devient commun et d'échanger à partir d'une même strate de communication. À ce moment-là, la vision à priori des choses se retrouve commune et participe à constituer les fondements premiers d'une relation de confiance. Cet instant de mise à niveau, de vision partagée, va infléchir très tôt les décisions intimes des élèves à propos de leur engagement dans la relation humaine et le savoir. Du tréfonds de leur être, jusque dans leurs gestes, leurs intentions, les mots prononcés voire les non-dits. Parce qu'ils sont par nature en capacité de ressentir l'attention qu'on leur accorde : ils se trouvent dans une phase de déconstruction-reconstruction qui les fragilise et l'attention de l'autre les touche forcément. À tout moment, grâce à la perception relationnelle, on doit préserver l'idée que les élèves restent humains, à l'évidence. Et qu'il ne s'agit donc pas de les déposséder de cette qualité pour les amener à glisser, afin de normaliser la relation, vers un statut d'apprenant neutre qui n'existe pas

¹ Son approche systémique a inspiré le changement épistémologique développé par l'école de Palo Alto au niveau du comportement humain et de la résolution de problème de l'individu. En faisant émerger la notion fondamentale de relation, celle d'une personne avec elle-même, avec les autres et avec son environnement, elle a proposé une autre notion fondamentale : celle de contexte.

réellement parmi les corps attentifs. Cette avancée chaleureuse et bienveillante vers l'autre, les mains ouvertes¹, telle que l'on peut la retrouver chez l'enseignant engagé, n'est finalement pas si courante dans le contexte scolaire où la gestion administrative comptable a pris depuis longtemps le pas sur la proximité humaine².

Pourtant, il faut accepter que cette première attention en position basse, si chère à l'approche thérapeutique, n'est pas suffisante dans la dimension éducative. Particulièrement si elle ne prend pas en compte la singularité de l'individu. Il ne s'agit pas seulement de prendre en considération seulement les différences, (si chère à la différenciation pédagogique), mais bien la singularité, c'est-à-dire ce qui rend unique. On s'intéresse ainsi à tout ce qui n'est pas dans la norme, mais qui peut répondre à la difficulté vécue et provoquer de la réussite. Or, cet intérêt, porté au détail et à la profondeur des êtres, et qui s'avère le plus efficace pour inciter l'accroche de chacun, se retrouve en porte-à-faux, confronté qu'il est à la complexité du nombre d'individus par classe. Car c'est, sur le terrain, le nombre qui limite l'adressage à chacun et qui efface les riches singularités qui autoriseraient des versions plus nuancées et complexes d'une réalité. On sait par exemple que l'attention n'est efficace que si chacun se ressent interpellé dans son être par l'enseignant. Que si chacun perçoit ce contrat implicite où chacun a à gagner quelque chose de profond et d'essentiel, et qui provoque la mobilisation du sujet. La contradiction structurelle à gérer par l'enseignant face au concept de singularité c'est donc « être attentif à tous et de s'adresser à chacun dans un projet éducatif « gagnant-gagnant », individuel et collectif à la fois.

2.3. Le silence entendu du précepte normalisateur.

En observateur averti, sensible à la densité existentielle du vécu scolaire, on constate que la problématique paradoxale de l'enseignant en classe se retrouve dans d'autres modalités de face-à-face pédagogique ; que ce soit en formation continue, dans les formations de formateurs (Martini 2017) ou encore

¹ Il s'agit ici d'un symbole. « Tout ce qui est manuel est humain, et tout ce qui est humain est aussi manuel d'une quelconque manière. Ce qui se déploie dans la main et par elle n'est pas une capacité déterminée, mais l'entière humanité de l'homme » (Chrétien, 2005).

² On peut constater la chose au regard du nombre de projets qui se centrent aujourd'hui sur la qualité de vie, la convivialité et le relationnel entre les individus : c'est un besoin criant que même l'administration a intégré : le projet académique d'Aix-Marseille 2022-2025 cherche dans son axe 3 à « améliorer le climat scolaire et la qualité de vie dans les écoles et les établissements pour mieux y réussir ». Il affirme que la qualité de vie à l'École est déterminante, qu'un climat scolaire apaisé permet la réussite, induit des relations apaisées entre les différents acteurs de la communauté éducative et qu'il est important de promouvoir les échanges entre élèves et adultes et entre élèves pour encourager l'expression des idées, l'argumentation, le débat

en tant que chercheur dans le travail universitaire lors des entretiens. A chaque endroit, il est difficile de construire un discours déontologique qui touche à la fois la spécificité de chacun et qui soit en même temps adapté aux conditions multiples, comme on pourrait par exemple le réaliser en situation de coaching¹. Cette problématique est une constante de la formation parce que le fait de s'adresser à chacun, parmi tous, est si complexe, si inenvisageable, que tous les intervenants adoptent implicitement un postulat fondateur simple de la rencontre : celui du « chacun vaut un ». Avec l'idée que, si je m'adresse à un individu type, que j'ai construit inconsciemment dans mon imaginaire, et que par ailleurs si je structure la manière dont je m'adresse au public, ainsi que les contenus que je transmets en fonction de lui, alors chaque autre individu que lui sera touché par la même évidence. Par extension, ceux qui ne seront pas touchés seront considérés comme étant « en difficulté ».

Afin de réaliser ce tour de passe-passe, on communique tous d'une façon normée, tout comme on le ferait pour discourir lors d'une conférence, en s'adressant à tous. En espérant secrètement que, de manière magique, chacun entende la même chose, sans que l'on ne puisse jamais évaluer ce postulat sur l'instant. C'est même cette égalité de valeur première, en apparence éthique et non discriminative, qui empêche paradoxalement d'envisager les différences existentielles qui structurent l'être-au-monde de chacun. Et qui permettrait, idéalement par le sens produit, l'accroche au savoir de tous. La norme réduit la dimension de chacun en limitant l'expression possible de soi, et, par extension, la liberté individuelle. Elle exprime en sus la contrainte du groupe sur soi, à l'aide des attendus de l'institution. En cela, cette norme de communication affecte la connaissance de soi, parce que jamais elle ne l'exploite ni ne l'autorise vraiment. Et elle affecte, au travers de cette absence, la connaissance possible des autres, ceci au cœur même du processus éducatif. Elle rend légitime l'oubli de soi et écarte la connaissance des autres au travers de l'expérience personnelle réfléchie de chacun. Ce lissage de tous est renforcé par le fait que « L'école française de l'élitisme républicain se caractérise par le fait que chacun ayant le droit, voire le devoir, d'accéder à l'élite, l'enseignement dans ses méthodes, ses programmes et ses filières, reste guidé par cet idéal élitiste qui fonctionne comme une norme dont

¹ Nous avons développé une expérience longue du coaching auprès des sportifs de haut niveau dans leur recherche de production de performances au niveau national et international. Notre approche en « global coaching » prend ainsi en considération à la fois tous les aspects de la performance (physique, technique, collective, mentale ainsi que les paramètres externes à l'individu) à partir d'une prise en compte de la richesse propre de l'athlète (ses aptitudes, ses compétences, ses fermetures et ses possibles). La chose première c'est la spécification de l'analyse qui devient alors le terreau de la construction des propositions ciblées. Bien entendu, il s'agit d'un *one to one* relationnel qu'il est impossible de développer en classe avec une trentaine d'élèves.

la plupart des élèves se sentent indignes et notre école reste une machine à trier et à hiérarchiser » (Dubet, 2016).

Ce précepte, entendu et silencieux, ciment d'un enseignement qui se dit égalitaire et citoyen, n'est jamais remis en question sur le terrain du réel. Il est accepté d'emblée et adopté comme quelque chose qui va de soi. D'ailleurs aucun apprenant en formation n'est véritablement envisagé comme différent des autres. Ou bien encore se retrouvant dans des dispositions autres, sinon par son aspect déviant. L'objectif implicite reste toujours, et c'est une constante du système, de normaliser utilement les individus en fonction des attentes définies en fin de formation, en fonction du programme et de l'évaluation. Plus le nombre d'individus évalués dans une classe d'âge se rapproche de l'attendu de la fin de formation, plus l'enseignement est considéré comme satisfaisant ; c'est le principe du classement¹. De fait, sur le terrain pratique, la neutralité d'adressage de l'acte pédagogique à la multitude en face de l'enseignant, implique d'abord de niveler les humanités singulières de chacun et de neutraliser les individualités². Qui pourrait faire autrement d'ailleurs au regard des conditions de travail ? Sinon à déployer une énergie et des compétences qui dépassent très largement le cadre et le temps consacré statutairement à l'enseignement. Professionnellement, le lissage des individualités procure un confort d'expression des connaissances plus simple à gérer et ne positionne pas le professeur dans une difficulté qui dépasserait ses capacités propres d'adaptation aux différences. Au-delà même, la normalisation de tous justifie une évaluation finale de tous qui s'affiche, en apparence du moins, pertinente, juste et équitable.

La fonction adaptative du groupe d'élèves, rencontre l'idée de la « reproduction correcte » (Vansina, 1961) dans les modalités d'écriture. Elle répond en cela à une demande de méthodologie à acquérir et à une systématisation de pensée qui « traite » les sujets proposés avec un minimum de risque. Grâce à cette appréhension neutre de l'autre, l'enseignant développe, dans la plupart des cas, les savoirs attendus de la manière la plus commune possible, de sorte

¹ A chaque rentrée scolaire, les proviseurs de lycée annoncent au parterre d'enseignants le premier jour du rassemblement, les résultats complets du baccalauréat pour faire le point et ils situent toujours leur établissement en référence à la moyenne nationale et académique. C'est un rituel absolu.

² Les expériences d'enseignement en demi-groupes alternés lors des périodes particulières de la COVID (une maladie infectieuse due au virus SARS-CoV-2) en France ont fait émerger en lycée des réussites pédagogiques construites à partir d'une plus grande proximité des enseignants avec les élèves ; le nombre réduit a bouleversé les rapports, a induit davantage de confiance et de différenciation pédagogique. Les réussites ont fait émerger des progrès supérieurs grâce aux interventions toutes les deux semaines par rapport aux cours classiques réguliers en groupe entier. On peut poser l'hypothèse que la réduction du nombre d'élèves modifie l'aspect qualitatif de la relation éducative.

qu'elle ne donne pas lieu à « contestation » : le format ne s'écarte pas de ce qui se fait habituellement dans « les règles de l'art ». Il reste situé dans les attendus scolaires « classiques » et même, au-delà, dans les attendus implicites des apprenants. Pourtant l'autonomie pédagogique des enseignants est mise en avant par les textes¹ : elle leur appartient et libre à eux de la développer comme il leur apparaît opportun. Leur sens critique et leur adaptabilité sont reconnus dans le principe. Au point qu'il est même édicté de l'enseigner aux élèves. Ainsi, les champions de la normalisation, dont je fais partie, ont le devoir aujourd'hui de rendre les élèves critiques...

3. La norme

3.1. Normalisation et autonomie comme réponses perverses à l'isolement

En élaborant une structure hautement repérable et prédictive, à l'origine des évaluations, la normalisation des élèves produit sur eux-mêmes des effets pervers indicibles qui sapent paradoxalement la volonté première de les faire progresser. Elle les maintient « la tête dans le seau » dont ils ne sortent à aucun moment, bridant même de manière douce et indicible leur propre esprit critique. Élément caractéristique : « le chacun vaut un » rassure même les élèves dits « fragiles » qui se retrouvent confrontés à la difficulté de l'intégrer. En effet, leur échec patent ou probable, leur apparaît justifié puisqu'ils accordent en amont une valeur équitable au lissage préalable des individualités et des potentiels. Les bosses et les creux des potentiels particuliers n'existent plus dans l'école. Il ne s'agit que de courbes ascendantes prédictives auxquelles doivent se raccrocher parents et élèves. Dans cette égalité de principe, tous acceptent alors l'échec, bien au-delà des stratégies adoptées pour faire oublier leur souffrance vécue et parfois partagée. Ils courbent le dos et encaissent ce qui serait inacceptable ailleurs, tout en développant des stratégies adoptées en désespoir de cause afin de dépasser, comme ils le peuvent, les souffrances sociale et individuelle produites. Pourquoi cela ? Parce que tous ont intégré, à leur corps défendant, que l'acceptation de la norme reste la seule voie d'accès légitime et reconnue au savoir pour tous. Et que pour se sauver socialement, ils en viennent parfois à la revendiquer afin de ne pas être mis à l'écart du groupe. Les autres seront parfois condescendants à leur égard, mais les autoriseront tout de même à rester dans le groupe. Celui-ci prendra forme et se répartira en courbe de

¹ Voir la circulaire 97-127 publiée dans le Bulletin officiel de l'éducation nationale (BOEN) n° 22, du 22 mai 1997. Les missions de l'enseignant sont déclinées en référentiel de compétences professionnelles par l'arrêté du 1er juillet 2013 publié au BOEN n° 30, du 25 juillet 2013.

Gauss, de la manière qu'a dénoncé en son temps Antibi (Antibi, 2003) en parlant de la « constante macabre ».

Même la mise en place d'un dispositif d'aide à l'élève en difficulté pour apprendre et réussir reste souvent malheureusement pour lui la preuve tangible de son inadaptation face à ce que les autres sont en mesure d'acquérir sans adaptation¹. Être dans la norme devient alors le moyen unique d'affirmer une « normalité » reconnue puisque sa seule mise en défaut la replace immédiatement comme valeur première chez l'apprenant. Il n'est pas rare alors qu'un élève refuse d'utiliser les moyens (temps, notation, ordinateur, modalités d'écriture) accordés par le dispositif d'aide dont il est le destinataire : pour « être comme les autres ». La déviance n'est, elle aussi, jamais envisagée comme la démonstration d'une richesse potentielle autre, bien au contraire : elle isole et stigmatise. Elle place l'individu en situation de déséquilibre au regard du groupe en s'opposant à son intégration. Pour celui qui apprend avec difficulté, mieux vaut alors échouer dans la norme que d'être pris en charge et pointé pour sa particularité déficiente.

A l'endroit de l'enseignant, la normalisation du « chacun vaut un » ne constitue pas une prise de risque pédagogique. Même mieux : elle fait généralement consensus, bien au-delà de ses résultats. On a intégré le précepte que le combat de chacun et de tous, pour l'accès au savoir, doit se dérouler dans les règles édictées historiquement par et pour les classes sociales supérieures : c'est le principe de la reproduction dénoncée en son temps par Bourdieu et Passeron (Bourdieu et Passeron, 1970). Une violence symbolique, selon les auteurs, s'exerce avec le consentement implicite des dominés. Car ceux-ci ne disposent, pour penser cette domination, que des catégories de pensée des dominants. Dans la même veine, c'est sur cette normalité intégrée que l'on prend inconsciemment appui, lors des conseils de classe, pour mettre en relief l'écart à la référence : celle qui, finalement, rend compte des difficultés des élèves. Dans un renversement de situation, jamais ne se pose par ailleurs la

¹ Il existe divers dispositifs en faveur des élèves en situation de handicap : le projet d'accueil individualisé (PAI), le projet personnalisé de scolarisation (PPS), le plan d'accompagnement personnalisé (PAP) et le programme personnalisé de réussite éducative (PPRE). Certains élèves, qui ont le droit administrativement à un PAP (plan d'accompagnement personnalisé), le refusent ensuite au sein de la classe afin de ne pas être stigmatisé comme étant soumis à des difficultés nécessitant un aménagement différent de celui accordé aux autres. Pour être accepté, il convient d'être dans la norme de ce qui se fait pour les autres. Ils refusent en cela un traitement spécial, c'est-à-dire, le temps ou les modalités qui leur permettent d'être « à égalité » avec les autres lors des évaluations. Le PAP est un dispositif d'accompagnement pédagogique qui s'adresse aux élèves du premier comme du second degré pour lesquels des aménagements et adaptations de nature pédagogique sont nécessaires, afin qu'ils puissent poursuivre leur parcours scolaire dans les meilleures conditions, en référence aux objectifs du cycle.

question légitime de la difficulté de l'enseignant. Celui-là même qui se retrouve, dès sa réussite au concours, à cheminer seul, aidé s'il le souhaite par quelques dizaines d'heures allouées avec peine par l'institution à la formation professionnelle continue. Il se retrouve d'emblée confiné dans un système pervers au cœur duquel, s'il fait état de ses difficultés propres, il sera lui aussi mis au banc de sa profession. De manière latente certes, mais ressentie dans les non contacts, les silences en sa présence, les postures gênées et désolées des collègues. C'est la double peine du pédagogue ; une véritable prise en étau existentielle. Dans un choix Cornélien, la dénonciation des lacunes de ses élèves lui est presque imposée : afin de survivre professionnellement dans le système éducatif, il choisira de pointer avec force les manques de ses élèves, à défaut de voir les siens ressurgir. Et davantage il sera virulent à relever les errements des apprenants, davantage il sera protégé d'un retour de flamme. A se positionner comme exigeant implacable, il se protège du défaut d'incompétence méthodologique et de faiblesse relationnelle. La posture rigoureuse implique la qualité qu'elle inspire, sans même avoir besoin de la justifier. Engagé dans le tunnel qui l'empêche de se retourner et de revenir sur ses pas, il va choisir de rester dans la norme. Dans son cheminement, il ne remarquera certainement pas qu'il vit une situation affective similaire à celle de l'élève en difficulté. L'attendu de principe, le commun des outils, le convenu méthodologique, deviennent petit à petit la rambarde nécessaire à laquelle l'enseignant se raccroche afin de se stabiliser dans la relation. Toute sa volonté d'innovation, qui fait le sens de son métier, parce qu'elle fait le lien actif entre le savoir acquis, son expérience méthodologique et la perception intime des apprenants, est alors tuée dans l'œuf. Parce qu'elle est une prise de risque qui met en bascule et qui justifie difficilement l'équilibre bénéfico-risque pour l'enseignant. Car la normalisation protège l'enseignant des autres collègues et le rend légitime dans un contexte où il reste, malgré tout, et quoiqu'on en dise, seul et démuné dans sa fonction. De plus, les formations initiales et continues, descendantes et prescriptives sont très souvent culpabilisantes par leur poids. Formulées par des édiles distants de la pratique de terrain, de la rencontre avec l'autre, elles gravitent souvent très loin du vécu réel auquel est confronté le professeur. C'est pourtant lui qui reste en première ligne, aux prises avec les injonctions contradictoires d'un système jadis construit autour la mission égalitaire et de la cohésion de la nation, qui se soumet aujourd'hui progressivement aux logiques sélectives et économiques. Sont interpellés ici en amont à la fois la formation des étudiants et des enseignants, ainsi que les attendus de l'institution et de la collectivité, jusqu'au processus d'échange et de travail en collectifs professionnels. Et cela, malgré que la filière STAPS en éducation soit unanimement reconnue pour avoir un temps d'avance sur les disciplines plus traditionnelles. C'est un aspect positif que l'on peut interpréter comme le résultat d'une volonté acharnée de

reconnaissance institutionnelle qui l'aurait ainsi rendue, au terme de cette lutte identitaire, peut-être, davantage « sensible ».

Mais *quid* du travail sur soi et sur les autres, de la connaissance de soi et des autres ? Toute une représentation de l'acte pédagogique, conçue encore aujourd'hui comme quelque chose d'extérieur à soi, s'acquiert par l'apprentissage de recettes et des outils, à partir d'objectifs déclinés pour l'enseignant. Elle questionne de manière criante l'absence de l'accès premier à soi au travers de l'introspection, qu'elle soit celle du formateur ou celle des élèves. Tout retard dans la connaissance de soi est considéré comme un retard dans la connaissance de l'autre. Envisagée comme un principe établi pour accéder à un « mieux se connaître » tout en maîtrisant des outils d'analyse de soi, l'introspection, par extension, engage cet accès à l'autre (Bettelheim, 1969, p. 19). Ce chemin balisé depuis longtemps par la devise inscrite au frontispice du Temple de Delphes, le « connais-toi toi-même » que Socrate avait repris à son compte, n'a jamais réellement été emprunté par l'éducation. Là encore, la normalisation vient lisser, cette fois par omission, les originalités individuelles. Dans le surgissement brutal de l'argument renouvelé de « la formation à l'autonomie » à propos de l'accès et de l'appropriation du savoir. Comme un diable inattendu qui sortirait d'une boîte, avant même que l'on ne décide de l'ouvrir, et qui focaliserait sur lui les attentions autour. En effet, l'autonomie, conçue comme une des finalités de la formation de l'individu, permet de se décharger de la gestion des individualités pour la faire glisser vers la nouvelle boîte noire de « la gestion de soi ». L'autonomie se retrouve assignée à susciter « une démarche personnelle dans la construction de son savoir (...) dans ses apprentissages immédiats et futurs grâce à l'acquisition de compétences globales et transférables » (Hamoudi, 2009) tout en déchargeant sa complexité propre pour l'enseignant. On peut légitimement se demander si l'autonomie n'apparaît pas dans le paysage éducatif à point nommé : afin de sursoir à la difficulté de ne pouvoir singulariser les apprentissages, au regard du nombre d'apprenants et de la non-réflexion organisée à son propos. En effet, l'autonomie, processus magique, fait le lien forcé entre un acte pédagogique normé pour tous où « chacun vaut un » et un acte pédagogique avec soi et pour soi, autoproduit, en effaçant entre les deux un retour vers soi et un manque relationnel qui sont ignorés.

3.2. L'interchangeabilité de principe des individus

Qu'est-ce qui, au départ, structure la relation pédagogique ? On peut avancer qu'il existe tout un imaginaire collectif de l'enseignement qui nous anime. L'individu à qui on s'adresse se trouve être plutôt asexué et relativement normé, c'est-à-dire qu'on lui assigne des caractéristiques de départ qui sont à

peu près identiques à celles de la majorité des autres ; sans procéder à un vrai distinguo. Cette recherche de non-distinction est parfois même portée à bout de bras comme une revendication éthique. A priori donc, chacun serait en capacité de recevoir un enseignement type et de le « restituer » (Randriamasitiana, 2013) de manière convenable à partir d'une mise à disposition normalisée du savoir¹.

On ne peut raisonnablement penser que, dès le premier contact que l'enseignant expérimente avec sa classe, tous les élèves qui sont face à lui, se retrouvent, à ce moment-là, à un même niveau de motivation, d'état affectif et émotionnel, de désir d'apprendre, d'intérêt, de connaissance et de savoir. Logiquement, lorsque l'on pose les conditions d'écoute et les profils singuliers, les conditions variables du premier contact paraissent entendues ; il y a face à l'enseignant, une multitude de possibilités de désir d'apprendre ou de ne pas apprendre, comme autant de boîtes crâniennes face à lui. Et pourtant, malgré cette logique première, chaque enseignant, méthodiquement, aborde son cours de la même manière, pour tout le monde. Bien entendu, avec un regard ou de l'intonation, le professeur d'expérience parvient à faire croire à l'élève isolé, qu'il parle à son intention. Mais il ne s'agit que de maîtrise de techniques oratoires qui n'ont pas de rapport avec le contact psychologique direct. Au regard du nombre croissant d'élèves qui se rapproche aujourd'hui des 40 en classe de seconde, il est impossible de tisser un lien direct entre la « transmission d'un savoir » et l'adressage individuel de celui-ci. Cette aspiration idéaliste à s'adresser à un individu type, issue d'une tradition éducative ancrée, reste rassurante parce qu'elle est construite autour du principe d'égalité. Mais elle rend surtout compte pédagogiquement d'un confort rendu nécessaire afin d'enseigner dignement dans des conditions respectables.

Dans la relation enseignant-enseignés, tout fonctionne comme si ce « chacun vaut un » figeait l'individu-apprenant sous la forme d'un être interchangeable, à priori en possession des mêmes conditions et potentiels dynamisants que les autres. Cette transformation ressemble à s'y méprendre à celle des ouvriers de l'automobile, polyvalents et experts, qui se sont retrouvés au début du XXe à devenir partiels et remplaçables, dans le but de maximiser la production, tout en limitant leurs propres libertés personnelles de travail (Vigne, 2021). Bien

¹ Rappelons ici que le système éducatif ne distingue les individus apprenants qu'au terme de la période d'enseignement, par l'évaluation, c'est-à-dire par la note (chiffrée) et l'appréciation finale (rédigée). L'évaluation est destinée à des acteurs sociaux (élèves, professeurs, parents), auxquels on communique un « discours » synthétisant les observations et les appréciations qui en découlent : la note situe des seuils significatifs de réussite pour l'élève, et l'appréciation évoque l'estimation qualitative rattachée à la valeur potentielle de l'individu.

entendu, dans l'avancée du cours, l'enseignant exploitera forcément les variables de simplification et de complexification qui différencient l'enseignement (Martini 2001). Mais, que dès le premier contact, au premier cours, les déterminants psychosociologiques tels que l'image de soi, l'estime de soi et la représentation de soi (Ruel, 1987) propres à chaque élève, se chargent de rappeler au professeur, que certains des apprenants vont accrocher d'emblée à l'acte pédagogique qui se constitue. Mais que, dans le même temps et les mêmes conditions, d'autres vont décrocher et se détourner aussi vite. Pourquoi ? Parce qu'il n'y aura pas eu « le saisissement » premier. Je ne parle pas ici d'accroche de curiosité, comme cela se produit parfois au théâtre, ou dans les récits. Non, je veux dire qu'il n'y a pas eu l'instant magique où le rideau rouge s'ouvre, laisse entrevoir et ressentir quelque chose qui n'était pas attendu. Qui fait sens avec soi et crépiter les neurones.... Aussi, je pense que l'élève n'accroche pas, non pas par choix délibéré ou par attitude défensive formatée, mais bien parce qu'il ne sait pas quelle valeur accorder au savoir qui lui est transmis ; il ne saisit pas son importance. J'imagine qu'il ne parvient pas à le situer dans sa « bibliothèque mentale » propre : il ne sait pas ce qu'il va devoir en faire, ni à quoi il va lui être utile. Un peu comme si on lui offrait une réponse sans qu'il ne se soit jamais posé la question première. Dès lors, cette réponse n'a pas de sens en tant que telle, car elle n'est pas liée à un manque ressenti, relevé et questionné. Ce savoir n'est pas identifié : il n'est ni attendu, ni espéré. Son apparition n'éveille chez l'élève, aucune émotion positive, ni aucun intérêt. De fait, les arborisations des possibles qui s'allumeraient probablement grâce à ce savoir nouveau, restent éteintes et inertes. Elles sont non significatives. Qui plus est, ce processus délétère se déroule parfois plusieurs fois par jour, dans toutes les matières scolaires ! Il se révèle d'autant qu'il passe, bien au-dessus de l'analyse de ce qu'une connaissance nouvelle peut apporter comme réponse aux questionnements que s'est déjà préalablement posés l'élève. On peut dire que, dès la rencontre avec l'enseignant, l'individu n'est ici pas placé dans un contexte où la connaissance va lui être utile parce qu'il ne la voit pas, il ne la sent pas, il ne la vit pas. Elle n'a pas de saveur pour lui, elle ne va pas remplir une case restée vide, qui s'appréhende comme un manque à combler. Elle ne répond pas à sa singularité de pensée.

Ce défaut d'accroche va plomber tout le reste de l'acte pédagogique en affectant l'enseignant, à son corps défendant. Il va aussi amputer, de façon indicible, mais certaine, le droit de l'élève à être enseigné. La question de l'accroche va modifier durablement la vision de ce qu'il y a à apprendre, pour l'élève. C'est ici que la clinique existentielle prend tout son sens : dans la rencontre humaine, l'écoute et la fonction transmissive.

3.3. Pouvoir d'agir, refus et partage de normes.

Mon activité de recherche en clinique investit essentiellement le réel de l'activité de travail collectif sachant que « l'activité [...] est d'abord mouvement d'appropriation d'un milieu de vie par le sujet, ou amputation de celui-ci » (Schwartz, 1990). Pour moi aussi, l'activité de travail collectif s'intéresse à ce que font les sujets afin de réaliser ensemble le travail, et bien au-delà de la « finalisation de l'acte codifié » et des intentions rationnelles. Dans ce cadre, les psychologues du travail (Ombredane et Faverge, 1955 ; Leplat et Cuny, 1977) ont distingué le travail prévu du travail réel en relevant les affres du mode prescriptif et formel. Avec De Terssac (2016,) je rappelle que le concept d'activité produit des règles, transgresse des règles et qu'elle invente le chemin pour réaliser le travail à faire. C'est à ce titre, qu'il est « invivable de concevoir toute vie humaine comme pure application-exécution des normes antécédentes » (Schwartz, *Ibid.*, p. 168) ne serait-ce que par rapport aux progrès et aux changements de l'organisation.

- 1) Je conçois donc l'acte éducatif comme une convergence multiple qui articule de manière dynamique 6 aspects :
- 2) Les conditions de travail : le temps, le nombre d'élèves, la classe, la disposition, les outils et les conditions pédagogiques.
- 3) Les sujets apprenants : le nombre d'élèves, les profils, le genre, les niveaux scolaires atteints, les attentes de travail et possibles de progression, les vécus et les ressentis scolaires propres.
- 4) L'enseignant : son expérience, sa vision de lui-même et de son métier, son profil, sa formation et ses capacités créatives et régulatrices.
- 5) Le travail prescrit : ce qui est attendu et objet d'évaluation en termes de production en classe d'EPPCS de terminale (la dissertation et le commentaire de document, les oraux et la prestation physique).
- 6) Le travail empêché : ce qui serait possible et souhaitable de réaliser pour être efficace et qu'il n'est pas possible de mettre en place.
- 7) L'étendue du travail toujours possible : les possibilités pédagogiques et didactiques qui peuvent *à priori* être exploitées et qui ne vont pas à l'encontre de l'acquisition des compétences que permet le travail prescrit.

L'enseignement du groupe-classe (composé d'élèves de plusieurs classes) de terminale EPPCS évolue dans le sens d'une épreuve subjective et d'un partage de normes scolaires. Ces normes cadrent les attentes de fin de lycée et suggèrent une forme de travail au même titre qu'est le travail professionnel : c'est ce que Perrenoud (2001) appelle le « métier d'élève ». L'élève implicitement accepte un contrat que le professeur a explicitement validé en

l'acceptant dans la classe et c'est l'État, dans son investissement dans l'Éducation Nationale qui fournit les moyens d'atteindre le niveau requis, grâce au système éducatif en place. L'élève accepte donc les conditions de cet enseignement et se charge de respecter une production requise de résultats qui doivent être évalués.

4. L'action

4.1. Comblant la distance entre soi et les autres.

La rencontre première, en début d'année, est généralement source de préoccupation pour tous dans le contexte scolaire : qu'il s'agisse des élèves ou de l'enseignant. En effet, l'échec possible reste un sceau si puissant dans notre société, il est une telle marque d'infamie, que forcément il est envisagé sans délai. Son émergence possible permet de prendre rapidement conscience de la portée du contexte dans lequel il va apparaître : en ce sens l'école se pose en marqueur existentiel puissant et décisif. Ce premier contact des apprenants avec la personne humaine (représentante de l'institution) et avec le savoir (les attendus de fin de formation au lycée) lors du premier cours en classe représente, le moment clé de l'expérience pédagogique. C'est dans ce contexte que la « position basse », rassure et donne confiance aux élèves les plus fragiles en proposant un environnement de travail moins formel. J'ai auparavant exposé ce que j'appelle « l'écoute augmentée » (Martini, 2017, p. 23) dans les situations de formation où la bienveillance et le partage d'expériences vécues permettent de faire sortir les apprenants de leurs « zones de questionnements classiques » (ZDQ) afin de les engager à pénétrer une « zone proximale de questionnement » (ZPQ)¹. L'objectif consiste à se dissocier de la position de « sachant » pour le formateur et de faire émerger des questionnements partagés à propos du travail à réaliser et à propos de soi, tels qu'ils n'ont jamais été formulés auparavant hors de ce contexte collectif attentif et dépourvu de jugement. Pour l'enseignant, il s'agit dans un premier temps de descendre de son piédestal symbolique et de raconter sa propre histoire vécue d'élève, confronté aux mêmes problématiques individuelles et collectives que ses propres élèves. Il répond en cela à la question implicite que les élèves n'osent et ne peuvent jamais formuler habituellement dans aucun espace d'échange scolaire : « comment avez-vous fait lorsque vous étiez à notre place ? ».

C'est le moment alors d'exposer ses propres doutes, ses échecs, ses angoisses, ses crises traversées et ses oppressions. De laisser un peu glisser

¹ En référence à la terminologie usitée par Vigotsky (1985).

l'armure afin de rendre compte des errements communs à tous, pour s'ouvrir ensuite vers les pistes de travail sur soi qui ont permis la progression. De celles qui ont motivé le développement de l'endurance, du courage, de la confiance en ses possibilités. Et bien entendu l'intégration de méthodes efficaces qui ouvrent vers un certain bonheur d'être, bien malgré tout compatible avec la norme attendue. Ce « *storytelling* de la douleur », raconté et partagé par l'enseignant avec la classe, réduit drastiquement la distance humaine entre le « sachant » et les apprenants. On peut dire, pour l'avoir expérimenté, qu'il rapproche les âmes, même si cela reste toujours délicat à définir. Le *storytelling* remue, travaille et pétrit la connaissance intime de chacun des élèves qui s'y engage sans jamais que celle-ci ne soit prise à la légère. Elle soulage même et permet affectivement de partager de la difficulté ensemble : elle crée une solidarité dans cette confrontation à la norme attendue et au difficile travail de mise en forme de la pensée. L'enseignant casse alors la représentation du triangle pédagogique classique en fusionnant les angles relatifs aux individus : il rejoint ses élèves afin de construire et partager avec eux des outils efficaces ainsi que sa propre interprétation de la difficulté. Ensemble, ils font face à l'obstacle nouveau, cette dissertation EPPCS inédite, en tant qu'objet à atteindre. Le professeur s'efface progressivement et sort du « champ des inquisiteurs menaçants » pour se tourner, avec ses élèves, en direction de l'objet à conquérir en commun. Il tend à adopter une pratique de *guidership* plutôt que de *leadership* (Martini, 2016) dans un renversement bénéfique. L'enseignant sait aussi qu'il va apprendre des élèves, comme une nécessité pédagogique, autant que ceux-ci vont apprendre de lui, en direction de leur objectif commun : la réussite de l'épreuve de dissertation. Ainsi, on constate que l'élève ne trouve pas seulement en lui le pouvoir d'agir sur lui-même : il ne découvre ce pouvoir que dans son activité avec les autres. Il l'extrait de l'action conjointe entre sujets-élèves sur les objets du monde réel (Clot et Simonet, 2015).

Du *storytelling* (Pineau et Le Grand, 2019), naît une vision propre et cohérente de la difficulté résolue : celle que l'enseignant décrit. Elle lui est propre parce qu'elle est le résultat de sa confrontation personnelle à la tâche : c'est en tout état de cause le résultat de sa propre histoire. Elle n'est, en aucun cas, un modèle d'excellence à suivre et/ou à reproduire parce qu'elle n'est qu'un exemple parmi d'autres de ce qu'il est possible de faire pour répondre à la tâche. C'est à ce titre que l'enseignant va rechercher l'émergence de la richesse inhérente du groupe au travers des compréhensions diverses. Il prépare en cela la prise de conscience de la valeur de la réflexion propre, lorsqu'elle est ancrée en soi et qu'elle recherche, en profondeur, les justifications et les arguments qui la soutiennent. Cela s'organise dans le cheminement logique et cohérent d'un raisonnement qui part d'un point A pour

aller à un point B, en argumentant chaque étape, soit scientifiquement, soit empiriquement.

Afin de rendre perceptible la richesse des propositions, l'enseignant, à partir d'une association de deux mots comme « santé et responsabilité » ou « activité physique et sédentarité », demande à chacun des membres du collectif de la classe, de développer un axe de réponse possible. Un raisonnement logique qui effectue un constat et qui amène à une compréhension des rapports qui se nouent entre les deux termes. La consigne est alors de l'écrire en deux ou trois phrases sur une feuille, comme on le fait de la synthèse lapidaire d'un raisonnement. A la lecture de chacune des suggestions devant la classe, tous perçoivent alors l'étendue gigantesque des interprétations possibles et des perspectives différentes qui s'ouvrent à partir d'un même objet de réflexion. Nombre d'entre eux s'avèrent étonnés par les chemins choisis et les évocations surprenantes. Les logiques se croisent, s'écartent et se rejoignent d'une manière qu'il est difficile d'anticiper : c'est au travers de la richesse des ressentis à l'écoute, que prend forme la réalité de la richesse des propositions. Parce que l'illustration des perspectives de chaque interprétation, offre à tous, une description originale de la multiplicité des angles de vues et des réflexions possibles, parfois mêmes inédites.

4.2. Matérialisation de la pensée comme accès au goût des autres

Pour avoir touché de près la multiplicité des interprétations possibles et avoir ressenti des émotions à l'écoute de certaines des idées les plus inspirantes¹, le professeur en EPPCS va rechercher à stimuler chez ses élèves, l'appréciation de la pensée de l'autre. Parce que l'accroche est là, qu'elle est tangible et qu'elle existe puisque l'élève vient justement de goûter au plaisir d'être étonné et surpris par les idées de ses camarades de classe ! La phase d'accroche s'opère donc à partir des ressources du groupe lorsque l'élève a pris plaisir à s'intéresser à la réflexion de ses camarades dont il se sent proche. C'est dans cette optique que l'enseignant construit son cours : à partir d'une logique excentrique. Elle prend naissance dans le noyau significatif de la classe, des élèves de l'EPPCS, pour rayonner ensuite vers l'apport d'auteurs extérieurs au groupe afin de multiplier et densifier les éclairages. Le procédé permet la compréhension de plusieurs aspects fondamentaux de la dissertation :

- La première c'est que la pensée se travaille, se peaufine puis s'expose : il faut la retourner, la malaxer et lui faire prendre des sens différents afin

¹ Les élèves s'exclament durant les lectures des propositions et donnent leur avis sur le sens de la pensée présentée. Ils se parlent entre eux à propos des arguments ou de l'option adoptée.

de profiter de toute sa puissance d'action dans la démonstration. Ce labeur instructif envisage des points de vue autres, de manière à se retrouver à la place de quelqu'un qui ne pense pas comme nous. En ouvrant une vue plus exhaustive du sujet et prenant, cette fois en connaissance de cause, des options de réflexion approfondies. Comme une première étape de l'empathie apprise. Décomposer l'articulation d'un texte rédigé par un autre que soi représente donc le premier mode de travail à affiner : décortiquer sa pensée et se représenter son cheminement argumenté. L'objectif est d'en déconstruire la réflexion menée de bout en bout afin d'en comprendre les rouages et la logique interne. C'est finalement d'user d'une forme d'archéologie accessible du savoir¹.

- La seconde consiste à imaginer que le correcteur (celui qui corrigera la dissertation du baccalauréat) ne pense pas comme nous. Sa pensée peut être envisagée comme celle de l'auteur d'un texte à étudier. Toute la finesse de l'approche en dissertation consiste alors à convaincre le correcteur, à le prendre par la manche pour l'emmener en douceur et tout en logique, de manière argumentée, dans la direction que l'on a choisie. C'est-à-dire en lui détaillant tout le parcours que l'on emprunte avec lui et en lui mâchant le travail de mise en ordre de la réflexion (Martini, 2013, p. 61-62).

Cette première étape de décortication du texte d'un auteur est proposée en « carte mentale » (ou *mapmind*). Parce que la disposition graphique exprime visuellement le décours de la pensée et qu'elle fait émerger les liens fondamentaux (Ivarsson et al. 2002). Sachant que toute l'intelligence de l'écrit de dissertation consiste à nouer des liens avec des aspects incontournables suggérés par le sujet. Dans ce premier travail à rendre, les élèves sont encore témoins, outre celle qui est apparue lors des propositions orales entendues en classe, de la pluralité exceptionnelle des manières multiples et originales de déconstruire une pensée pour la présenter ensuite de manière synthétique. Les technologies de l'information et de la communication pour l'Éducation (TICE) rendent possible l'exposition permanente de cette pluralité aux élèves, sur un blog dédié où se retrouve chronologiquement tous les documents et les étapes réflexives des cours EPPCS². Cette présentation rend vivace l'originalité des options empruntées.

¹ Pour reprendre le titre d'un ouvrage du philosophe français Michel Foucault paru en 1969 chez Gallimard (*l'Archéologie du savoir*).

² Nous proposons dans un blog le travail en EPPCS des élèves du lycée Arthur Rimbaud d'Istres (France) : <http://lyceerimbaud-avenirsport.blogspot.com/>

Le travail suivant proposé en DM (devoir maison) réclame un travail inverse. A partir d'une problématique simple, « activité physique et maladie », il est demandé aux élèves de construire un cheminement logique de pensée illustré en *mapmind*, afin de développer un positionnement personnel en fonction du sujet, en prenant appui sur des connaissances abordées en cours, consultables dans leur intégralité, mais aussi organisées et condensées dans des résumés par l'enseignant en ligne. Cet exercice est intéressant à plusieurs titres :

- Il court-circuite les difficultés d'expression et de formulation.
- Il est un révélateur de la cohérence et de la logique de pensée de l'élève dans sa forme expressive.
- Il est un guide pour le suivi de la pensée et de la scansion des étapes du raisonnement.
- Il matérialise le décours de la pensée et oblige à marquer les étapes clés qui l'articulent.
- Il oblige à rendre lisible la logique de la pensée.
- Il offre un cadre de développement de la pensée.
- Il rend compte des choix et de la direction adoptés.

La première évaluation formative signale à l'élève la pertinence technique ou pas de son schéma (*mapmind*), envisagé comme un outil de la cognition. Elle est notée en lettres, de A+ (très efficace et explicite) à D- (très linéaire et volumineux) en intégrant des modulations en + ou -. La notation situe le niveau de la production de l'élève comme réponse à la question que l'on peut formuler de la manière suivante : est-ce que l'on comprend immédiatement l'évolution de la réflexion obligatoirement macroscopique, c'est à dire qui s'appuie sur la logique du « penser globalement et agir localement » ? (De Rosnay, 1975) ? Est-ce que les grands points de la question sont travaillés et articulés de manière à faire ressortir une réflexion solide et argumentée ? Des connaissances circonstanciées apparaissent-elles en périphérie pour donner une densité pertinente aux propositions ?

Là encore, les élèves peuvent consulter les productions de leurs camarades. La graphie rend immédiatement compte de la manière dont chacun a choisi d'aborder la problématique et de lui apporter des réponses personnelles. Là encore l'expression des étonnements yeux grands ouverts à propos des choix de présentation, celle des approfondissements sourcils froncés dans la lecture des détails, ou des haussements d'épaules à la perception d'éléments qui avaient échappés sont très significatifs de l'engagement des élèves dans un processus de compréhension et de progrès. Parce que la consultation immédiate des choix des camarades accorde de la valeur à ce qu'il y a à

apprendre et à produire : parce que c'est atteignable, parce que l'on voit des exemples qui sont très parlants et que l'on peut mesurer le chemin à parcourir pour arriver à un résultat similaire, pour les plus efficaces.

4.3.Construire la production de sens

Lorsque la logique de présentation « pour un autre » commence à être intégrée en tant que logique d'exposition de ses choix propres dans l'objectif de traiter le sujet, il est possible de glisser sur un mode écrit plus conventionnel : c'est l'étape de penser à « écrire pour le correcteur », en fonction du programme EPPCS. L'enseignant demande à la classe d'imaginer se glisser dans la peau du correcteur, dans une salle, à lire et noter des copies qui ont été scannées. Il rappelle aux élèves les éléments d'humanité qu'il faut intégrer pour comprendre l'épreuve qu'il subit : l'évaluateur est faillible, il est soumis au stress et à la fatigue, il est sensible à l'intelligence, à la connaissance et à la clarté. A la question « si vous êtes correcteur : qu'est-ce que vous attendez d'une copie de terminale en EPPCS ? », les réponses fusent et s'organisent d'abord à partir de la forme puis du fond. C'est une logique à préserver dans la formation : l'enseignant s'appuie alors sur l'ordre d'émergence pour clarifier les points incontournables, normés, de la dissertation comme moyen culturel de transmission d'information d'un émetteur vers un récepteur. Puis il rappelle les éléments d'humanité constitués autour des émotions ressenties afin de ne pas dépersonnaliser l'écrit et l'ancrer dans une relation particulière. Parce que « ce n'est que lorsqu'un évènement excite la sensibilité, faisant surgir l'émotion, que l'intérêt se dévoile » (Tcherkassof et Frijda, 2014).

Sachant que les émotions sont des expériences psychosociologiques aussi pour l'autre, il convient d'en rappeler l'expression et le ressenti : Comment pouvez-vous lui faire ressentir de la surprise ? Comment pouvez-vous lui rappeler le sérieux et la cohérence de votre démarche ? Comment pouvez-vous l'aider à résumer ce que vous avez dit ? Comment pouvez-vous lui ouvrir d'autres perspectives ?

Dans la roue des émotions de Plutchink (1991), on extrait ensemble trois couples émotionnels utiles pour stimuler l'intérêt du correcteur qui lit une copie. Nous avons ainsi gardé collectivement : l'étonnement et la surprise pour l'entrée en matière, l'intérêt et l'anticipation pour la manière de mener le raisonnement et de le clôturer et enfin, la confiance et l'acceptation dans l'exposé des arguments et leur enchainement. Les exemples d'écriture de phrases ciblant des couples d'émotions donnent lieu à des échanges et surtout à des modes exemplaires très utiles aux élèves. Là encore, il s'agit d'un savoir qui n'est pas descendant : il provient des réflexions internes au groupe qui

s'autoalimente de ses propres possibilités. Le constat est sans appel : malgré l'évidence de la production de réponses, nombreuses sont celles qui restent toujours inexploitées à l'écrit. Il s'agit ici de faire comprendre alors aux élèves que le constat de manque n'est pas rédhibitoire puisque chacun d'entre eux recèle un potentiel inexploité en lui de valorisation de la pensée (nous avons évoqué « l'étendue du travail toujours possible » au paragraphe 3.3). Mais qu'il faut aller chercher en soi, profondément, avec application et constance, chaque possibilité de valoriser la pensée ; parce l'émergence des solutions se réalise déjà à partir de la réflexion personnelle. Qu'elle devient une source de construction du savoir ; à la fois une révélation et un plaisir relativement exaltant à vivre et surtout à maîtriser par la suite.

Ce travail clôture la partie relationnelle, c'est-à-dire la manière dont on établit le contact, (à l'aide de l'écrit et de la syntaxe, de la présentation et du développement des idées), en direction d'un autre qui doit évaluer notre production. On peut dire ici que les outils construits, puisent dans les émotions de l'existence, mais se réfèrent plutôt à l'intérêt porté à la forme de l'expression.

Un exercice est ensuite proposé en classe entière au cours suivant, à l'aide du vidéo projecteur. L'objectif est de puiser encore dans les émotions de l'existence dans le rapport intellectuel, significatif et moral au récit, tout en ciblant, cette fois, le fond de la réflexion : notamment les notions de choix, d'argumentation et de perspectives. Ensemble, l'enseignant et les élèves vont extraire les éléments pertinents d'un texte en fonction de ce qu'il est possible d'en tirer comme enseignement en fonction du programme. Cette étape clarifie la manière dont on extrait, de manière générale à partir de la logique d'un texte, tous les points particuliers qui vont être les perles utiles à enfiler sur le collier de l'argumentation.

Après le travail de décorticage de la logique, on en vient donc à exploiter la justesse des arguments usités ainsi que leur adéquation avec les points clés du programme. L'idée est de prélever de manière macroscopique, c'est-à-dire, de choisir stratégiquement des aspects qui couvrent plusieurs chapitres du programme en premier lieu, puis des aspects qui permettent d'approfondir un des thèmes du chapitre. Il est possible aussi de préserver un espace où on envisage de développer un argument qui n'apparaît pas dans le programme, mais qui peut être utile par son aspect pluri forme et global. Je pense à « la santé mentale » par exemple et à sa liaison possiblement résolutive grâce à l'activité physique. Là encore l'élève peut faire l'expérience douloureuse de la limitation de sa pensée et cela peut l'isoler des autres. Le travail attentif et rassurant d'accompagnement de l'enseignant consiste à normaliser la chose

autour de la notion de travail et à intégrer que rien n'est vraiment spontané chez un apprenant ; que tout résulte d'un travail en amont qui est multiforme et plus ou moins visible. Et surtout : qui s'acquiert.

5. La confrontation au réel.

5.1. Produire du complexe intégré.

Au terme du décorticage et de la reconstitution de la pensée, il nous faut désormais imposer un premier exercice d'écrit qui va situer l'élève au niveau des attendus de fin de lycée en spécialité. Un texte d'appui cible le sujet particulier et des textes précédemment étudiés en *mapmind* restent accessibles et exploitables afin de construire l'argumentaire :

La correction du devoir intègre deux aspects de cohérence avec la logique des élèves : la technique et le fond, sur 10 points chacun. Le système d'évaluation propre à la période d'apprentissage de la dissertation s'établit de manière à stimuler la structuration de la pensée de manière simple, mais complète : Phrase d'accroche (0,5pt), Intérêt du thème (0,5pt) ; Définition des mots clés (2pts) ; Questionnement : ce sujet nous engage à poser plusieurs questions...lesquelles ? (2pts) ; Problématique : Reliez vos questions précédentes dans un raisonnement logique pour ne former plus qu'une seule question qui structure tout le devoir. (1pts) ; 1re partie : Connaissances et exemples personnels (5pts) ; 2e partie Connaissances et exemples personnels (5pts) ; Conclusion (3pts) ; Perspectives (1pt).

La particularité que j'ai choisie dans l'exercice c'est de faire entrer d'abord l'élève dans un processus de tri des informations importantes. Après avoir pris connaissance du sujet à traiter (en 1h30), j'autorise l'élève à se constituer une antisèche. La surprise passée, les élèves s'organisent pour exploiter ce qui s'apparente à une possibilité augmentée de mémorisation. L'antisèche se présente sous la forme d'un cadre vierge qui est déjà présent sur la copie de la dissertation, juste sous le sujet, et que l'élève peut remplir avec son stylo en utilisant ses cours ou tout ce qu'il souhaite comme autre support. Il dispose pour cela de 20min, non décomptées de la dissertation, qui sont consacrées à mettre en ordre et à noter, s'il le souhaite, toutes les informations qui lui seront utiles, sans ne jamais dépasser le cadre autorisé sur la feuille d'écrit.

Ce « travail caché » est fondamental parce qu'il impose d'accorder une valeur aux informations sans avoir travaillé auparavant sur le sujet. Parce que «[...] la compétence est avant tout la capacité à exploiter de manière judicieuse ses ressources, au moment opportun et en direction des objectifs pertinents. Donc au-delà du développement des ressources, il est nécessaire d'enseigner la

capacité à lire la complexité, à discerner l'essentiel du superflu, à hiérarchiser les urgences, à trouver des compromis entre contraintes contradictoires » (Delignières, 2009). L'antisèche oblige l'apprenant à anticiper sur le déroulement de sa réflexion, à se construire plusieurs scénarios possibles, tout en prenant en compte des arguments qu'il avait oubliés, auxquels il n'avait pas pensé ou qu'il ne connaissait pas.

5.2. Accepter le réel.

La correction des copies de devoir sur table (DT) n'est pas chose aisée : elle révèle sous une forme brute les manques des élèves en fonction du profil nécessaire pour réussir l'exercice, autant qu'elle renvoie aux manques d'acquis qui me questionnent forcément sur ma propre compétence de formateur vis-à-vis d'eux. Bien entendu ici, on n'évalue pas que ce que l'on enseigne/ La terminale constitue la fin d'un processus d'acquisition de l'écrit transversal à plusieurs matières, mais toujours est-il que l'on se confronte au principe de réalité : les notes des élèves s'étirent en deux blocs de 5 à 7/20 et de 10,5 à 13,5/20.

L'acceptation de ce réel qui souligne la difficulté pour beaucoup n'est rendue possible qu'à la condition que l'élève ne soit pas dans une interprétation erronée de la note. Par précaution, avant de rendre les copies, je procède à une explication longue et dense de l'évaluation comme processus d'évaluation du produit et non de l'individu. La correction, non pas en modèle, mais en guide technique, est présente sur le blog EPPCS de la classe et déroule plus de 15 remarques sur la méthode et le fond. Sur ce premier sujet, les points cruciaux sur lesquels les élèves peuvent progresser à partir d'informations de type « conseils » sont développés. Les remarques sont introduites pas le texte ci-dessous et qui est présenté ici dans son intégralité. Il rend compte de la relation de confiance nouée, de la synthèse du déroulement de l'acquisition de la compétence et de ce qu'il faut concevoir des manques :

Je fais une précision sur la note sur 20. D'abord en tant qu'enseignant je suis obligé de poser une note à partir de votre travail. C'est une exigence de l'institution. Et je dois le faire le plus en adéquation avec ce qui est attendu à la fin de la terminale. Je suis donc pris dans cette logique. Je veux dire par-là que ceux qui n'ont pas atteint le niveau plancher c'est-à-dire le 10/20 ne doivent pas m'en vouloir. La note permet d'émettre une évaluation à propos des attentes au bac. Elle mesure ce qui reste à accomplir pour ceux qui n'atteignent pas le maximum. C'est-à-dire qu'elle mesure un écart entre ce qui est produit et ce qui est attendu. Je précise bien qu'il ne s'agit pas de votre valeur personnelle. Ce qui est noté c'est la valeur de ce qui est écrit. C'est tout.

C'est à la fois le reflet de votre travail, la manière dont vous organisez les choses, mais aussi c'est le reflet de toutes les acquisitions au cours des années précédentes. Je veux dire par-là que dans la note entre, bien entendu, ce qu'il doit être acquis déjà depuis des années.

Donc, ceux qui ont des « lacunes » comme on dit, évidemment vous allez les retrouver dans la note. Il ne s'agit pas de se remettre en question personnellement, mais simplement de remettre en question la méthode que vous avez utilisée pour développer votre réflexion.

Notre intérêt à tous ce n'est pas de masquer les difficultés que l'on peut avoir à réaliser une dissertation. On est dans une phase d'apprentissage et il faut simplement coller à une norme. Vous pouvez faire ressortir vos propres caractéristiques à partir du moment où vous êtes déjà capables de répondre à ce qui est attendu c'est-à-dire à la norme. Il faut donc répondre aux questions qui sont posées et aux éléments évalués.

Il faut savoir aussi que plus vous écrivez et plus vous lisez, davantage vous allez progresser. Je vous conseille d'écrire 15 lignes tous les jours et de lire au moins 10 pages dans un livre ou mieux, de reprendre tous les articles que nous avons vus.

Le rendu des copies s'opère avec raison, dans l'alternance d'une certaine stupéfaction pour certains et d'un soulagement heureux pour d'autres. Étonnamment les compétences en *mapmind* ne rendent absolument pas compte des compétences en dissertation : elles sont même inverses ! Les meilleurs en cartes mentales sont ceux qui sont le plus souvent en difficulté en dissertation. Et vice versa. Et c'est une réelle surprise pour tout le monde. Comme si les élèves qui étaient capables de synthèse et de clarté à la lecture d'un texte se retrouvaient ensuite en difficulté pour créer et développer une pensée cohérente, logique et argumentée à partir d'une problématique. Les échanges et les questionnements rendent petit à petit toute sa légitimité à l'évaluation produite sur la dissertation. Aussi, je propose aux élèves de ne pas prendre en compte la note obtenue ; et c'est un soulagement pour tous. En effet, mon travail consiste à évaluer ce que j'enseigne et à ce titre, lors du premier écrit, je n'ai pas évalué uniquement ce que j'ai enseigné. La correction faisant partie de l'enseignement, ainsi que les remédiations proposées, nous décidons de refaire la dissertation 3 semaines plus tard, sur le même sujet, mais en retirant l'encadré de l'antisèche.

Le retrait de l'encadré de notes préalables ouvre alors le travail de la logique de l'enseignement du *brainstorming*, qui consiste peu ou prou à remplacer le travail global de l'antisèche, en plus construit.

5.3. Se construire/reconstruire en reconstruisant du sens.

Le *brainstorming* est une étape cruciale en ce sens qu'elle sédimente la phase d'architecture de la pensée. Il s'agit d'abord de rassembler et d'écrire, en vrac, ligne après ligne, toutes les idées intéressantes qui peuvent avoir un rapport avec le sujet. Sans ne jamais les rédiger pour ne pas perdre un temps précieux. Le but est de rédiger d'une manière très synthétique des idées qui, de près ou de loin, peuvent servir d'appui, de réflexion voire d'axe de travail.

L'étape suivante se révèle la plus critique : c'est le regroupement par couleur des idées qui participent à une même famille de concepts ou pouvant être rangées sous un thème de réflexion commun, en rapport direct avec le sujet. Sur la feuille, chaque couleur de surligneur se trouve allouée à un thème. Ainsi, les notes, lignes à lignes se retrouvent, pour chacune d'elles, colorée et reliée à une famille de pensées. Aucune ligne ne reste brute, sans coloration aucune : toutes sont assignées. Les élèves comprennent alors, visuellement, au regard des quelques couleurs apparentes, que celles-ci vont aider à construire, parallèlement à la réflexion brute menée sur le sujet, la structure de la dissertation. Et surtout qu'elles représentent les arguments à mettre en valeur tout au long de la pensée qui se déroule au cours de la dissertation, imaginée telle une succession de périodes de couleurs.

Au sein de chaque coloration, il est important de hiérarchiser les arguments avec une numérotation au crayon à papier afin de pouvoir la reprendre s'il le faut. La numérotation permettra de donner un ordre de présentation des idées en faisant monter la prégnance de l'argumentation.

A partir de cette mise en ordre pratique documentée et organisée sur le sujet (ce que l'on sait du sujet), nous allons devoir construire la problématique à partir des questionnements autour du sujet et de son actualité (en quoi le sujet est-il intéressant ?). C'est à ce moment que s'opère la synthèse entre les éléments de réflexion issus de la mémorisation et le travail sur le sens du sujet lui-même. Une partie de la méthode est donc de type excentrique : elle organise la mise en perspective et le questionnement et les éléments corrélatifs à la réflexion puis envisage sa structuration le développement et les projections possibles. Tandis que l'autre est une démarche concentrique : qui déballe méthodiquement les arguments et les éléments en relation avec le sujet pour les organiser afin de rendre la rencontre avec le produit de la phase excentrique plus digeste et plus ergonomique.

C'est cette rencontre qui doit rendre possible l'émergence du plan de la dissertation. Car c'est à partir de ce moment-là que le travail des structures de l'écrit se déroule et se densifie. Notre approche en clinique existentialiste pose

les fondements d'un accès à l'élève à sa propre réalité, en tant que rédacteur, avec une mise à distance, autant que possible, des affects et des émotions négatives qui l'enferment. Parce que le statut auto construit d'incompétent sabote toujours les ouvertures sur la réussite progressive et rendent déviant vis-à-vis de son potentiel requis par la tâche. Aussi, l'objectif, dès le mois de novembre du premier trimestre en EPPCS c'est, à la demande du groupe, d'apprendre désormais à éviter l'épouvantail de la dissertation, c'est-à-dire le « hors sujet ». Celui qui isole qui désigne et qui fait comprendre à demi-mot que, justement, on ne comprend pas. C'est dans le même temps, d'aborder l'élaboration de la problématique parce que les élèves à ce stade, et notamment ceux qui sont dans la difficulté, ont intégré que l'évitement de l'un (le hors-sujet) ne peut se réaliser qu'avec l'affinement de l'autre (la problématique). Nous touchons avec précision aux deux enjeux ultimes qui bornent notre intervention : la construction du sens de l'action tout en refusant l'isolement de l'individu dans l'épreuve avec les autres.

Conclusion

La clinique existentielle, comme cadre d'intervention, autorise davantage l'exploitation de l'échange et dynamise les processus de confiance entre les sujets dans l'apprentissage de la dissertation en classe de terminale en EPPCS. Et ce, bien au-delà de l'intervention en clinique de l'activité. D'ailleurs, les préoccupations des élèves et de l'enseignant y intègrent ensemble des concepts universellement communs à l'existence humaine. Ils y questionnent en commun le travail individuel, stimulent sa rigueur et cherchent, dans un engagement régulier à rencontrer l'autre, à se nourrir de ses proximités et à s'ouvrir à ses différences, dans un rapport de confiance mutuel. Le travail y est transparent : tout le monde sait ce que fait l'autre et sa valeur au regard des exigences attendues. Cela reste un atout dans un contexte de dédramatisation du relationnel concurrentiel et d'assainissement les rapports de rivalité directs ou indirects, conscients ou inconscients. Elle rend surtout possible l'utilisation des compétences de ceux qui réussissent, sans les enfermer dans une réussite exemplaire et intouchable. Bien au contraire ; elles sont palpables, accessibles et on comprend qu'elles n'émergent pas d'un néant indicible, mais qu'elles sont bien le résultat concret d'un travail de terrain qui se réalise régulièrement et de manière suivie. Ce faisant, cette réussite accessible désactive une grande part de l'inquiétude pesante, pour ne pas dire d'angoisse existentielle, à propos de soi vis-à-vis des autres. Et il s'agit là d'un véritable tour de force en classe de terminale qu'il est utile de souligner...

La clinique existentielle est aussi un terrain d'expérimentation de la contrainte, comme de la responsabilité lorsqu'elle prend appui sur le développement d'un

certain sens de la vie, notamment dans le rapport de compréhension et d'analyse des autres. Elle ouvre aux choses communes qui rapprochent les êtres qui se reconnaissent finalement en l'autre : en gommant les singularités lourdes et les individualités solitaires. Et même si elle tisse des liens de complexité parfois, dans la lutte âpre nécessaire et l'endurance répétitive pour faire, ce sont surtout des liens qui revendiquent de traverser avec sérénité le rapport humain à la difficulté. Comme n'importe quel apprentissage : à partir de sa singularité apprenante.

Elle aborde, en cherchant à les réduire, les obstacles d'inertie que l'on se construit tous afin de nous protéger de l'échec ou de l'invisibilité sociale tels que le déni, le refus de la norme, l'acceptation silencieuse, la souffrance rageuse, la peur de ne pas être estimé, l'angoisse d'être oublié, etc. Elle accorde en cela une place centrale aux « enjeux ultimes » qui scandent nos vies, comme la mort et la liberté, mais aussi, ceux de « l'isolement fondamental »¹ et de « l'absence de sens »². Bien que l'on sache que le contexte scolaire résonne largement de ces deux derniers enjeux, faire entrer la clinique existentielle stabilise l'équilibre de nos existences, élèves comme enseignants. Car ces enjeux, lorsqu'ils ne sont pas domestiqués, laissent trop souvent des traces profondes dans nos parcours, au cours de l'affrontement de la difficulté. Au travers de l'expérience de l'échec, de la mise à l'écart, du vécu de l'évaluation, de la honte de la comparaison, du manque de réussite, de la douleur de l'effort et de la hantise du classement, la clinique existentielle autorise un regard différent qui renverse les interprétations morbides. Elle aide l'enseignant, le coupe avec sa stature ineffable de Commandeur et elle fait entrer, portes ouvertes, le ludique, le plaisir, les émotions, le collectif, le partage et l'entraide dans la construction des compétences normées de la dissertation. Elle rend possible dans ce reversement de sens, le retournement vers soi, vers notre nature singulière, tout en se liant avec et dans le respect des autres.

En cela, on pourrait dire qu'elle se dévoie, quelle y perd son identité et, un peu, sa raison d'être.

On pourrait le penser.

¹ « Peu importe à quel point nous nous sentons proches des autres, il demeure un fossé infranchissable : chacun de nous arrive seul en ce monde et doit le quitter tout seul » (Yalom, 1980, p. 20).

² « Si nous devons mourir, si nous constituons notre propre monde, si chacun d'entre nous est finalement seul dans un univers indifférent, quel sens à la vie ? Pourquoi vivons-nous ? Comment vivre ? (...) Ce conflit dynamique existentiel découle du dilemme auquel fait face un être avide de sens parachuté dans un univers qui en est dépourvu » (Yalom, 1980, p. 20).

Mais on aurait tort.

Bibliographie :

Arnoud, J. et Falzon, P. (2014). « Favoriser l'émergence d'un collectif transverse par la co-analyse constructive des pratiques ». *Le travail humain*, 77(2), pp. 127-153.

Bettelheim, B. (1969). *La forteresse vide : l'autisme infantile et la naissance du soi*, Paris, éditions Gallimard.

Bourdieu, P. (2003). L'objectivation participante, Actes de la recherche en sciences sociales, n° 150, p.51.

Bourdieu, P. et Passeron, J. P. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Éditions de Minuit, collection Sens Commun, 284p.

Chrétien, J. L. (2005). « Des mains et des doigts », chapitre XIII, in *Symbolique du corps*, Paris, Presses Universitaires de France, pages 253 à 265.

Clot, Y. (2001). « Clinique du travail et action sur soi ». In Beaudoin, J-M. & Friedrich, J., *Théories de l'action et*

éducation, Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, pp. 255-277.

Clot, Y. et Simonet, P. (2015) ; « Pouvoir d'agir et marge de manœuvre », Paris : Presses Universitaires de France in *Le travail humain*, 2015/1 Vol. 78 | pages 31 à 52.

Delignières, D. (2009). *Complexité et compétences. Un itinéraire théorique en Education Physique*. Paris : Editions Revue EPS.

De Rosnay, J. (1975). *Le Macroscopie. Vers une vision globale*. Paris : Edition du Seuil.

De Terssac, G. (2016). « L'activité dans le travail : Un point de vue sociologique ». In M. A. Dujarier, C. Gaudart, A. Gillet, et P. Lénéel (Eds.). *L'activité en théories. Regards croisés sur le travail* (pp. 187-222). Toulouse : Octarès.

Dubet, F. (2016). « Égalité des chances scolaires : le paradoxe français » dans *Après-demain* 2016/2 (N ° 38, NF), pages 14 à 16.

Durkheim E., 1938/1990, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF.

Hadji, C. (2016). « Sortir du faux débat sur les notes à l'école », dossier spécial évaluation in *Technologie* 202, mars-avril 2016.

Hamoudi, R. (2009). « Perception de la formation par les étudiants et perspectives d'intégration professionnelle », *LAPSI Laboratoire d'analyse des processus sociaux et institutionnels* N° 6, Novembre, Constantine Université Mentouri.

Houssaye, J. (2014). *Le triangle pédagogique : Les différentes facettes de la pédagogie*, 2e édition, Issy-les-Moulineaux, ESF Édition.

Huot, F. (2019). « L'élève acteur de sa motricité », *EPS* n° 16, partie 3, article 1, Janvier. Académie de Nantes, p. 4.

Ivarsson, J., Schoultz, J., Säljö, R. (2002). « Lecture de cartes versus lecture mentale ». Dans : Limón, M., Mason, L. (éds) *Reconsidérer le changement conceptuel : problèmes de théorie et de pratique*. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/0-306-47637-1_4

Leplat, J., et Cuny, X. (1974). *Les accidents du travail*. Paris : Presses Universitaires de France.

Lhuillier, D. (2016). « L'activité, dans et au-delà du monde du travail » in L'activité en théories. *Regards croisés sur le travail*, sous la direction de Dujarier M. A., Gaudart C., Gillet A. et Lénéel, P., Toulouse : Octarès Editions.

Martini, F. (2001). « Sport de combat de percussion : quarante-huit boules de cuir...et moi et moi et moi ! », in *Éducation physique et sportive, du savoir à la citoyenneté, Pratiques à partager*, Marseille : éditions CNDP/CRDP

Martini, F. (2013). *Le guide pratique du professeur principal*, collection vie de classe, Annecy, éditions Raabe.

Martini, F. (2017). « L'Etude de cas professionnel. Un outil décisif pour l'émergence de besoins situés, la participation et l'accompagnement de personnels enseignants dans le cadre d'une formation académique longitudinale ». Mémoire professionnel pour l'obtention du Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Formateur Académique (CAFFA), EPSE-Rectorat de l'Académie d'Aix -Marseille.

Martini, F. (2019). *Un cas d'étude hors-champ en clinique de l'activité : l'activité de travail collectif de la Patrouille de France*, Thèse présentée pour obtenir le grade universitaire de docteur en Sciences de l'éducation, soutenue le 17/12/2019 à l'INSPE d'Aix en Provence, Aix Marseille Université, école doctorale cognition, langage, éducation (ED 356), Laboratoire ADEF : Apprentissage, Didactique, Évaluation, Formation.

Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF éditeur, p. 107.

Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Editions Le Seuil-Unesco, p. 95.

Nuttin, J. (1996). *Théorie de la motivation humaine. Du besoin au projet d'action*. Collection : Psychologie d'aujourd'hui. Paris, Éditeur : Presses Universitaires de France.

Ombredane, A. & Faverge, J.M., (1955). *L'analyse du travail*. Paris : Presses Universitaires de France.

Perrenoud, P. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers pédagogiques*, 390, pp. 42-45.

Pineau. G et Le Grand, J. L. (2019). *Les histoires de vie*, Paris. Éditeur : Presses Universitaires de France

Plutchink, R. (1991). *Les émotions*. Collection Des Amériques, Rennes : Presse universitaire de rennes.

Randriamasitiana, G. D. (2013). « Restitution du savoir scolaire en contexte difficile et fluctuant entre

transmissivité et écologisme ». *Kabaro, revue internationale des Sciences de l'Homme et des Sociétés*,

L'Harmattan ; Université de La Réunion, Regard pluriel sur l'Indiacée, VII (10-11), pp.81-94.

Rey, J. M. (1991). *Paul Valéry, l'aventure d'une œuvre*. Paris : Éditions du Seuil.

Roger, J., Ruelland, D. & Clot, Y. (2007). De l'action à la transformation du métier : l'activité enseignante au quotidien. *Education et sociétés*, 19,(1), pp. 133-146.

Ruel, P.-H. (1987). « Motivation et représentation de soi ». *Revue des sciences de l'éducation*, 13 (2), 239-259.

Sartre, J-P. (1996). *L'existentialisme est un humanisme*. Paris, Editions Gallimard.

Schwartz, O. (1990). *Le monde privé des ouvriers*. Paris: PUF.

Spradley, J. P. (1979). *The Ethnographic Interview*. Holt, New York, Rinehart & Winston.

Tcherkassof, A. et H. Frijda, N. H. (2014). « Les émotions : une conception relationnelle ». In *L'année psychologique*, Vol. 114, pp. 501-535

Valery, P., (1972). *Œuvres complètes* (deux volumes), Ed. Gallimard NRF, Paris, Collection Pléiade, Cahiers, Pléiade I, p. 562.

Vigne, X. (2021). *Histoire des ouvriers en France au XXIe siècle. Une histoire sociale et politique de la classe ouvrière*, collection Tempus, Paris, Perrin éditions.

Vigotsky, L. S. (1985). *Pensée et langage*, Paris : éditions sociales, p 270.

Yalom, I. D. (1980). *Thérapie existentielle*. Paris : Librairie Générale Française.

Turki, R. (2021). *L'expérience, moteur d'innovation pédagogique*, tome 1, Turki, R.(dir.), Sfax : imprimerie Contact.

Actes de colloques :

Martini, F. (2016). « Décider ensemble, vite et bien : l'expertise managériale de la Patrouille de France », Université Aix-Marseille, ADEF (4671) in *Actes du colloque international « Décider en urgence »*, 3 et 4 février 2016 à l'Université Paris-Est Créteil et organisé par le LIRTES (EA 7313), p. 24-25.

Participation à un colloque :

Martini, F. (2015). « Normes instituées et normes construites : déstructuration et reconstruction de l'univers social de la Patrouille de France ». Colloque international Les sciences sociales et la société, 3e édition, Sciences et L'incertitude : déterminismes, déterminations, normes, discours. Questionnement n° 4 « Contrôler l'incertitude par les normes ? », Bucarest, Cerefrea Villa Noël, novembre 2015.

Sitiographie :

Nicolas Sembel, « L'adossement réflexif à la recherche comme activité heuristique, praxéologique, critique », *Questions Vives* [En ligne], N° 33 | 2020. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/4539>; DOI: <https://doi.org/10.4000/questionsvives.4539>

Information and communication technologies and their impact on design education in Tunisia.

Les technologies de l'information et de la communication et leur impact sur l'enseignement du design en Tunisie

Miriam KHELIFA, Elhem CHRAGA

LLTA, Université de Monastir
LLTA, Université de Monastir

Résumé

D'année en année, l'influence des technologies de l'information et de la communication (TIC) sur le domaine de l'enseignement du design ne cesse de s'intensifier. Leur rôle dans l'amélioration des pratiques pédagogiques et la transmission des connaissances ne constitue plus un sujet de débat, et plusieurs recherches tentent de trouver des approches pour une intégration réussie. Parfois, elles s'avèrent même le seul moyen d'assurer le partage du savoir surtout pendant le confinement.

Cependant, de nombreuses critiques ont été émises quant à cette utilisation, mettant en cause son impact sur l'enseignement qui ne serait pas toujours équitable surtout que la disponibilité des équipements informatiques et d'Internet n'est pas toujours assurée et dépend du niveau social, de la région habitée, de la logistique, etc.

Mots-clés : Enseignement, pédagogie, TIC, design, innovation.

Abstract.

Year after year, information and communication technologies are expanding their influence on the field of design education. Their role in improving pedagogical practices and the transmission of knowledge is no longer a matter of debate, and several research studies are trying to find approaches for successful integration. Sometimes they are even the only way to ensure knowledge sharing, especially during the Covid 19 pandemic. However, there has been much criticism of this use, questioning its impact on teaching, which is not always positive especially as the availability of computer and Internet facilities is not always assured and depends on the family's social status, the region inhabited, logistics, etc.

Keywords. Teaching, pedagogy, ICT, design, innovation.

Introduction

Les méthodes pédagogiques changent et les nouvelles technologies en sont un allié fort afin qu'elles soient plus créatives et collaboratives.

De nos jours, nous remarquons « une utilisation habituelle et régulière des TIC en classe par les élèves et les enseignants, dans un contexte d'apprentissage actif, réel et significatif » (Raby, 2004). Grâce à ces technologies, de nouvelles opportunités apparaissent. Elles permettent d'augmenter la flexibilité de l'apprentissage, de favoriser les échanges entre les enseignants et les apprenants et d'enrichir les contenus pédagogiques. Elles représentent des potentialités non négligeables pour les enseignants qui souhaitent rendre les apprenants plus actifs et dynamiques dans le processus de construction de leurs connaissances (Rasmy et Karsenti, 2016).

Certes, les liens entre les nouvelles technologies et la pédagogie s'étoffent davantage. Cependant, il ne suffit pas de mettre ces technologies à disposition des étudiants, mais il faut prendre en considération leur capacité à les utiliser. En effet, une pédagogie efficace, basée sur les TIC, ne peut pas être garantie par la multiplication des équipements informatiques, des banques de données, des logiciels d'apprentissage, etc. Mais, il est nécessaire de garantir une utilisation de ces moyens qui soit guidée par des principes d'inclusion et d'équité puisque les TIC¹ ne sont pas accessibles à tous les apprenants tunisiens. En effet, même si le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique en Tunisie a suivi les recommandations du rapport de la Banque mondiale sur l'enseignement supérieur tunisien en 1998, et a placé les nouvelles technologies au centre de ses préoccupations stratégiques afin d'aboutir à la « société du savoir » (ce qui représente un choix politique durant les deux dernières décennies), les inégalités entre les apprenants, les établissements et les régions persistent.

Nous nous proposons dans cet article de définir dans un premier temps les TIC et leur intégration dans le domaine de l'enseignement. Nous nous intéresserons, dans une deuxième partie, à l'évolution des pratiques numériques des étudiants et des enseignants en général, et en design en particulier. Finalement, nous allons mettre le point sur l'importance de l'équité de l'utilisation de ces technologies d'une manière globale.

¹ Acronyme de « technologies de l'information et de la communication »

1. L'intégration des TIC dans l'enseignement du design : pour une pédagogie efficace

1.1. Les TIC et l'enseignement du design

L'acronyme « TIC », équivalant de l'anglais ICT : « information and communication technologies » désigne, selon Le grand dictionnaire terminologique de l'OQLF, un « Ensemble des technologies issues de la convergence de l'informatique et des techniques évoluées du multimédia et des télécommunications, qui ont permis l'émergence de moyens de communication plus efficaces, en améliorant le traitement, la mise en mémoire, la diffusion et l'échange de l'information »¹. Cette définition, plus complète que celles qui l'ont précédée, reflète davantage le point de vue des institutions internationales qui considèrent les technologies de l'information et de la communication comme étant l'intégration des techniques des télécommunications, de l'informatique, des multimédias et de l'audiovisuel.

Le développement des infrastructures de télécommunications et des réseaux à haut débit dans les années 1990 (on parlait alors volontiers des « autoroutes de l'information ») a, en effet, permis de transmettre plus facilement de grandes quantités d'informations, rendant beaucoup plus fluide la diffusion de l'image et du son (en « streaming » notamment). L'enseignement est, par essence, une forme de communication et grâce à Internet de nouveaux canaux de communication ont facilité la diffusion et l'accès à l'information.

La transmission des données se fait d'une manière immédiate, efficace et facile, n'importe où et n'importe quand. Ces environnements virtuels facilitent et améliorent la progression des étudiants et conduisent aux progrès pédagogiques. Ce fait contribue à rendre le processus de l'enseignement et de l'apprentissage plus motivant et pertinent, à travers l'échange des informations qui se crée dans un groupe virtuel. Nous parlons ainsi de pédagogie active. Ce qui favorise des apprentissages durables, plutôt que de solliciter la mémoire des étudiants à court terme. Ce type de pédagogie place les étudiants au centre du processus d'apprentissage. Ils répondent à des contraintes inspirées de contextes réels, ce qui stimule leur motivation. Ils sont aussi impliqués dans la planification de l'évaluation. La pédagogie active favorise la créativité des étudiants, leurs aptitudes communicationnelles, leur pensée critique et la résolution de problèmes concrets. Le développement des technologies dans les milieux de travaux rend donc le recours à cette pédagogie, un impératif et l'utilisation des TIC, une nécessité.

¹Le Grand dictionnaire terminologique de l'OQLF.

Nous allons, en ce qui suit, mettre l'accent sur certains avantages de l'utilisation des nouvelles technologies dans l'enseignement en général, et plus particulièrement dans celui du design en Tunisie. Et ce, du point de vue des deux principaux acteurs du processus pédagogique qui sont : les enseignants et les étudiants. Nous allons aussi mettre en exergue la relation que peut entretenir l'enseignant en design avec les nouvelles technologies dans le cadre du processus d'apprentissage.

L'étudiant en Design en Tunisie est un futur concepteur de produits, d'images ou d'espaces puisque ce sont les spécialités proposées dans les universités tunisiennes. Sa formation repose essentiellement sur des cours théoriques et des ateliers pratiques. Il doit être capable de véhiculer ou exprimer ses idées, par des représentations visuelles que ce soit par le biais de crayons, du pinceau, ou d'un clavier d'ordinateur. Les fascicules de cours, les livres, les magazines, les logiciels de traitement d'images, les diapositives, les vidéos, etc., représentent donc des moyens éducatifs importants dans cette discipline. Ils sont généralement choisis, montrés et expliqués par l'enseignant afin d'accroître les connaissances des étudiants en design et d'étoffer la culture visuelle indispensable au profil de tout futur designer. Ceci mène aussi à la maîtrise des différentes techniques d'expression et de représentation. Aujourd'hui, grâce aux TIC, les outils pédagogiques, les supports et les méthodes ont changé. On trouve, par exemple, les tutoriels disponibles sur la toile et qui représentent l'un des principaux moyens de construction du savoir, les groupes Messenger ou les applications comme Zoom¹ qui permettent de partager ce savoir à tous les groupes d'étudiants.

La formation en design, comme on vient de le dire, est essentiellement d'ordre pratique après l'adoption du système LMD en Tunisie. Elle repose sur la réalisation de projets selon la spécialité enseignée. L'approche par projet est donc préconisée, comme c'est le cas de plusieurs autres disciplines, afin de placer les étudiants dans des situations professionnelles réelles. Elle ne vise pas une accumulation de savoirs mais plutôt le développement des compétences méthodologiques, techniques, conceptuelles, etc.

L'apprentissage par la pratique permet, entre autres, d'attirer l'attention de l'étudiant et développer ses compétences créatives, ce qui fait partie des approches pédagogiques les plus efficaces.

« Dans le parcours design, l'artefact technologique est considéré comme un support d'apprentissage et de formation pour tous, usagers et professionnels à

¹Il s'agit d'une plateforme de messagerie instantanée et de vidéoconférence multiplateforme, basée dans le Cloud et disponible au téléchargement.

tout âge. » (Petrina, Feng & Kim, 2008). Le produit peut, ainsi, être conçu, réalisé, perçu, utilisé et partagé, à l'aide d'outils numériques. Par conséquent, les artefacts technologiques médiatisent l'activité des étudiants. Une interactivité se crée. Elle augmente leur participation, aide à fixer les concepts et facilite l'apprentissage, si un bon usage d'Internet et un bon accompagnement numérique sont adoptés.

L'approche par projet, étant une pédagogie active, peut inclure le recours aux TIC comme un outil favorisant l'innovation dans les pratiques pédagogiques. L'enseignant n'est plus l'unique responsable de la transmission de savoirs. Il est un facilitateur, qui aide les apprenants dans leurs quêtes d'informations en leur montrant le chemin le plus fiable à suivre. Cette construction de connaissances se forme à partir des interactions apprenant-apprenant, apprenant-enseignant et apprenant-ressources (dont les TIC). Il s'agit d'une interdépendance entre ces différents acteurs.

La réalisation de chaque projet, dans les ateliers pratiques, passe par plusieurs phases telles que la phase de recherche, la conceptualisation, l'exécution, etc. et fait appel à l'un ou plusieurs types de ressources comme les fascicules de cours, les outils TIC, les supports numériques, etc. L'enseignant peut donc être considéré comme une personne-ressource qui facilite le recours aux autres sources d'information et qui facilite le travail des apprenants. Son rôle est plus que jamais primordial. En effet, non seulement il informe les étudiants, mais, il a aussi comme objectifs de développer leur autonomie, les pousser à rechercher, trier et comparer et les guider vers la réussite des projets. D'ailleurs, en développant les stratégies d'évaluation et de suivi des travaux, l'enseignant met en exergue les problèmes et les lacunes rencontrés par les étudiants et aide ceux qui sont en difficulté. Il les pousse à mieux structurer leurs connaissances en s'appuyant sur les potentialités des TIC.

L'apprentissage autonome de l'individu mène à construire son propre savoir, guidé en cela par l'enseignant. En effet, « Au lieu d'absorber des connaissances, l'apprenant les construit tout en transformant l'information en connaissances effectives » (Desmet, 2006)

Dans un sens plus large, il faut, non seulement maîtriser des compétences en rapport avec la conception, mais aussi des compétences informatives, permettant aux apprenants de chercher l'information pertinente. Face à un monde en perpétuelle évolution vaste et complexe, il faut savoir communiquer une formation solide et adaptée qui vise l'acquisition des éléments clés d'un domaine de connaissance et la maîtrise de la recherche documentaire en un temps limité. Voici, en ce qui suit, un schéma qui résume cette idée.

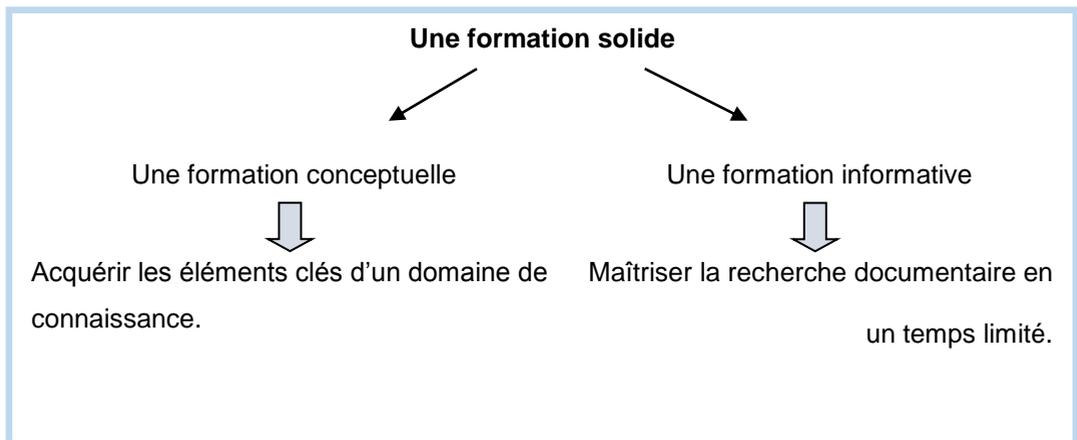


Figure 1 : Les composantes d'une formation solide

Ces outils sont entrain de modifier profondément à la fois le métier d'enseignant, les apprentissages et les relations entre l'enseignant et l'apprenant. Cependant, les problématiques générales et les objectifs de l'enseignement demeurent les mêmes ou ne changent pas fondamentalement.

En conclusion, il est nécessaire pour tout enseignant d'avoir une pédagogie claire et d'en informer les étudiants. Ainsi, l'apprenant aura une idée sur les objectifs à atteindre et pourra plus facilement sélectionner l'information pertinente. Afin d'avoir une bonne intégration des TIC, il faut prendre en considération la différence des niveaux intellectuels entre les étudiants, l'environnement (disponibilité de matériels, l'aide d'un collègue on cas de difficulté), et les compétences de l'enseignant.

Le choix des TIC est important pour soutenir l'intention pédagogique du départ. L'enseignant doit aussi connaitre les points forts et faibles des outils mis à sa disposition. Ces derniers doivent être utilisés d'une manière transversale dans le but d'améliorer les compétences des étudiants en design. Il est aussi très important d'avoir un guide pour les apprenants afin de réussir l'intégration des TIC tels que les tutoriels. Le gain recherché se manifeste à travers l'intégration et l'implication des apprenants dans l'organisation, l'explication, l'élaboration et l'articulation des nouveaux savoirs avec ceux qui maîtrisent déjà ces outils dans un espace qui favorise cet échange entre eux.

1.2. « Enseigner » à l'ère des TIC

Admettre la nécessité de l'intégration des TIC en enseignement du design afin d'accroître sa qualité, suppose une remise en cause des méthodes traditionnelles centrées sur l'enseignant. En effet, ce dernier dispose du rôle

primordial permettant la transmission de connaissances et garantissant l'apprentissage des étudiants. Les pratiques pédagogiques se trouvent donc bouleversées avec cette intégration. L'apprenant se retrouve désormais au centre et le rapport enseignant-étudiant est profondément touché et transformé.

Les tutoriels disponibles sur Internet, par exemple, deviennent une source de la transmission du savoir, un rôle jusque-là réservé à l'enseignant. Le triangle de Houssaye (1988)¹, qui définit tout acte pédagogique comme l'espace entre trois sommets d'un triangle : L'enseignant, l'apprenant et le savoir, se trouve donc brouillé.

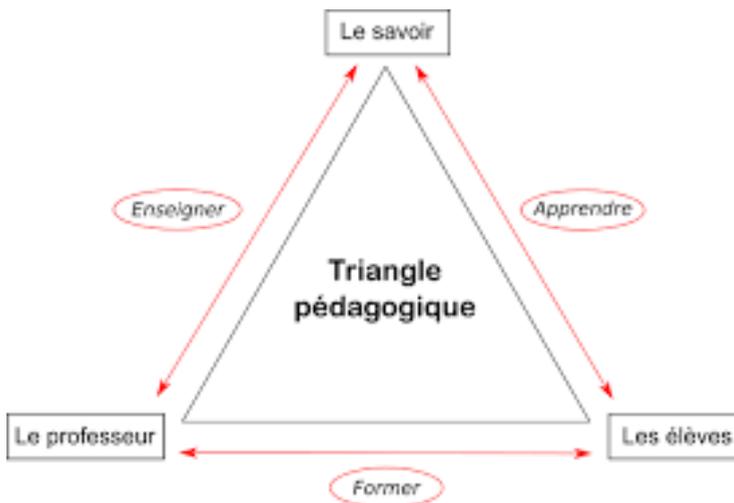


Figure 2 : Le triangle de Houssaye, 1988

Pour cet auteur, « Enseigner » est un acte centré sur le contenu, excluant toute médiation. Il l'associe d'ailleurs aux pédagogies traditionnelles. Cependant, « Former » représente un processus qui élève l'enseignant au rang de médiateur. Ces pédagogies ont leurs racines chez certains pédagogues comme Dewey² ou Carl Rogers³, etc.

¹Houssaye, Jean, 1988. *Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang. DOI : [10.14375/NP.9782710126720](https://doi.org/10.14375/NP.9782710126720)

²John Dewey, philosophe américain du XXe siècle, il prône les mouvements de « l'École active et de l'Éducation nouvelle » : mouvement pédagogique international (1920) qui revendique une réforme profonde de l'enseignement reposant sur une connaissance scientifique de l'enfant et sur un renversement de la logique éducative

³ Carl R. Rogers, psychothérapeute et formateur américain. Il a inventé le terme « non-directivité » en 1942 pour qualifier les pédagogies qu'il prônait. La pédagogie non-directive préconise une méthode où chaque élève participe aux décisions de la classe

Quant à « Apprendre », il s'agit d'un processus centré sur les apprenants qui « deviennent leurs propres médiateurs dans l'accès au savoir »¹(Housseye, 1988). Alors, peut-il réellement y avoir une auto-médiation pour accéder au savoir ?

La vulgarisation de l'outil Internet a rendu son accès plus facile et possible pour la plupart des apprenants à la recherche d'information.

Pour les pédagogies qui prennent l'apprenant ou l'apprentissage comme centre d'intérêt, l'enseignant est considéré comme « un adjuvant humain, parmi d'autres adjuvants, [...] matériels et technologiques » (Springer, 1996, p166). Cependant, même cette place semble disparaître au profit du tutoriel, l'enseignant « virtuel ».

Alors, ce dernier est-il un « tuteur » ou « un instrument » parmi d'autres ?

Cette dernière vision, émanant d'une conception dépassée du rôle de l'enseignant, nous paraît condamnable. Le tutoriel ne peut pas devenir « tuteur » mais il reste un outil fiable et pertinent au service de l'enseignant en design qui veut garder son rôle de médiateur. Il n'est pas capable de prendre des initiatives en fonction des situations, mais il peut améliorer la qualité du savoir transmis et l'efficacité de l'apprentissage. Cela rejoint des thèses anciennes telles que celle de la mécanisation de l'enseignement² ou actuelles comme celle de l'industrialisation de la formation (Alberganti, 2000). Cet outil permet donc de pallier les déficiences de l'enseignant et renforce son acte pédagogique. Il permet aussi une meilleure perception et une meilleure connaissance du sujet d'apprentissage.

La finalité de chaque enseignant en design n'est pas généralement une transmission de savoirs dans l'absolu. Elle dépend des objectifs, du niveau des apprenants et de leurs potentialités, de l'effectif, etc. L'enseignant en tant que médiateur, et afin de réussir sa mission, peut tenir compte de tous ces éléments pour maximiser l'apprentissage. Il adapte la stratégie pédagogique au contexte et ce au cours du déroulement des séances. Au fur et à mesure que les activités en classe évoluent, l'enseignant peut même changer et adapter ses méthodes et les délais préalablement définis. C'est le maître de son navire qui tente d'adapter tous les éléments dont tient l'apprentissage des étudiants à ses objectifs.

¹Housseye, Jean, *Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang. DOI : [10.14375/NP.9782710126720](https://doi.org/10.14375/NP.9782710126720), 1988. p 178

² L'un des partisans de cette thèse est Skinner. C'est un psychologue américain et un penseur influent du béhaviorisme.

2. Pour une optimisation de l'utilisation des TIC dans l'enseignement du design

L'optimisation de l'utilisation des TIC dans l'enseignement du design vise la mise à niveau des compétences des enseignants universitaires en matière d'IA, la préparation d'enseignants formateurs (experts, issus d'un milieu professionnel) et la mise à disposition de ressources dirigées sur l'IA dans l'éducation, librement accessibles. Cette optimisation représente un impératif lorsqu'on souhaite avoir un étudiant autonome et apte à accéder au monde du travail. Elle requiert l'intervention des différents facteurs en rapport avec l'enseignement supérieur du design, à savoir : le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, les différents établissements assurant ce type d'enseignement, tels que les instituts d'arts et métiers, et les enseignants eux-mêmes par leur motivation et leur volonté à acquérir ce type de compétence.

Selon Raby (2004), une utilisation exemplaire des TIC par l'enseignant passe par quatre niveaux :

- La sensibilisation : Elle consiste à comprendre l'importance de l'utilisation des TIC dans le processus d'apprentissage (conception du cours, résolution des exercices, etc.)
- L'utilisation personnelle : Ce niveau comprend trois étapes : la motivation, la familiarisation et l'exploration-appropriation. L'enseignant acquiert une connaissance de base concernant l'utilisation de ces technologies. Ensuite, il progresse en les utilisant pour produire des documents en lien avec des besoins personnels.
- L'utilisation professionnelle : Durant ce stade, l'enseignant initie ses étudiants à l'usage des TIC en classe.
- L'utilisation pédagogique : à ce stade, l'enseignant ressent la nécessité d'utiliser les TIC dans la préparation de ses cours et en fait un allié pour sa pédagogie.

Voici quelques pistes pour favoriser l'optimisation de l'usage des Tic dans l'enseignement du design :

Le recrutement d'experts en intelligence artificielle formant un cadre de compétences pour l'établissement universitaire. On peut citer l'exemple de l'Université Virtuelle de Tunis qui se définit comme étant un « établissement public à caractère scientifique et technologique créé en 2002. [...] Elle continue d'innover en la matière en proposant des formats de cours innovants comme les MOOCS, les SPOCS et les manettes formation et d'apprentissage, pour l'accompagnement des formateurs dans l'utilisation du digital et des nouvelles

technologies. Ainsi, L'UVT joue un rôle central dans la formation virtuelle et la numérisation en Tunisie et dans la région du Maghreb. »

Selon l'UVT, en Tunisie, les établissements d'enseignement supérieur engagent des efforts dans l'ingénierie numérique, dans la digitalisation de la pédagogie et de son management. Ceci se fait par :

L'espace d'autogestion : Le cours peut comporter divers outils comme un tableau d'évaluation formative ou un profil de groupe montrant les progrès dans les tâches des différents participants.

L'espace d'information : Il comprend les documents, les outils de recherche, l'accès aux experts de contenu et plus généralement toutes les ressources qui permettent à l'apprenant d'obtenir de l'information.

L'espace de production : Il regroupe les outils de réalisation de travaux. Cela peut aller des traitements de textes aux outils d'édition de page Web, jusqu'au traitement d'image ou de séquences vidéo.

L'espace de collaboration : Il regroupe tous les outils de communication et d'interaction sociale soutenant les échanges entre apprenants, ainsi que le soutien au travail collaboratif ou l'évaluation par les paires.

L'espace d'assistance : Il regroupe les guides en mode texte, les conseils interactifs, les liens aux tuteurs ou aux professeurs, ou encore des agents conseillers/tutoriels automatisés, intégrés à l'environnement.

Organisation d'un centre pour favoriser l'intégration et la gestion de la formation des enseignants universitaire à l'IA¹ et les TIC.

Ces recommandations doivent être suivies par des experts et des formateurs en IA, qui garantissent l'utilisation éthique, transparente et vérifiable des données et qui garantissent l'évaluation et la recherche.

Par ailleurs, des formations pédagogiques en audiovisuel doivent être organisées dans les instituts supérieurs qui s'intéressaient à l'utilisation des images fixes et animées comme celles du design. En effet, la maîtrise des outils et des techniques de traitement de l'information et de la communication présente un enjeu important surtout pour l'enseignement du design.

¹ IT, acronyme de : intelligence artificielle

Cette optimisation ne concerne pas seulement le corps enseignant, mais vise une utilisation de la technologie de l'IA qui soit guidée par les principes fondamentaux d'inclusion et d'équité. Il faut faire en sorte que cette IA n'accroisse pas les écarts technologiques dans et entre les régions et les individus.

3. L'équité de l'utilisation de la technologie de l'intelligence artificielle d'une manière égale.

Depuis plus d'une vingtaine d'années, les designers voient dans le numérique un nouvel enjeu de création et une voie d'avenir pour le design. Dans le processus de conception, les tâches sont planifiées par plusieurs outils numériques et différents types de représentations (images mentales, images opératives, dessins numériques, modèles, simulation...). On parle de nouvelles méthodes de travail et de nouvelles méthodes de conception. Comme le souligne Gauvin : « Le design est à la fois une méthode pour penser, une méthode pour agir, une méthode pour faire et produire, une méthode de résolution des problèmes. Quel que soit le contexte dans lequel il est employé, le design est toujours tributaire des techniques et des technologies tout autant que de l'évolution des outils de conception et de représentation qui permettent de le générer. » (Gauvin, 1999, 35).

Autrement dit, le design ne doit pas seulement prendre en compte la *révolution créative* du numérique, celle qui est intervenue dans les outils de conception et de production, mais également la *révolution sociale* du numérique, celle qui intervient dans les usages et dans la vie des gens. Ceci ouvre un champ entièrement nouveau en Tunisie : celui du design numérique.

Voici en ce qui suit un schéma qui résume cette idée.

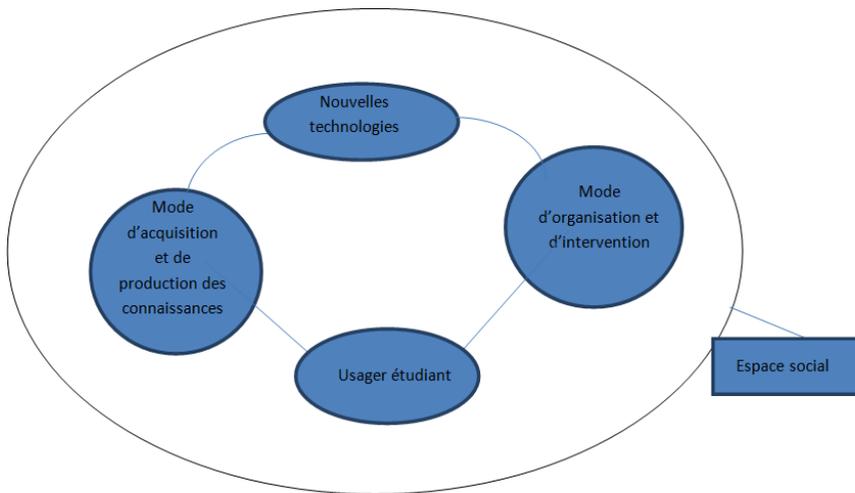


Figure 3 : Le design, entre révolution numérique et révolution sociale, selon Gauvin (1999)

La crise sanitaire liée à la pandémie du Covid 19 et les confinements qui en ont découlé ont mis l'accent sur l'importance des TIC dans l'enseignement en général et celui du design en particulier. Ils ont pu assurer « la continuité pédagogique » nécessaire pour maintenir le lien entre l'apprenant et l'enseignant. Cependant, cette pandémie a aussi levé le voile sur les inégalités entre les apprenants concernant l'accès aux technologies de l'information et de la communication en Tunisie, causant de ce fait des inégalités d'apprentissage.

En effet, cette crise sanitaire a montré un déséquilibre logistique dans l'utilisation et l'appropriation disparate des TIC, par les apprenants, lié aux facteurs sociaux et territoriaux globaux. Ceci a aussi révélé le déficit de formation et de compétences numériques de certains enseignants. Ces constatations préoccupantes nous mènent à une interrogation générale concernant l'utilisation des TIC comme outil pédagogique nécessaire en enseignement.

D'après les données de La Banque Mondiale, environ 70% des Tunisiens¹ ont accès à Internet à leur domicile. Cependant, certaines inégalités demeurent intéressantes selon l'âge, la catégorie de population, le statut social, etc.

¹Données de La Banque Mondiale, https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/IT.NET.USER.ZS?locations=TN&name_desc=true, consulté le 10 Juin 2022

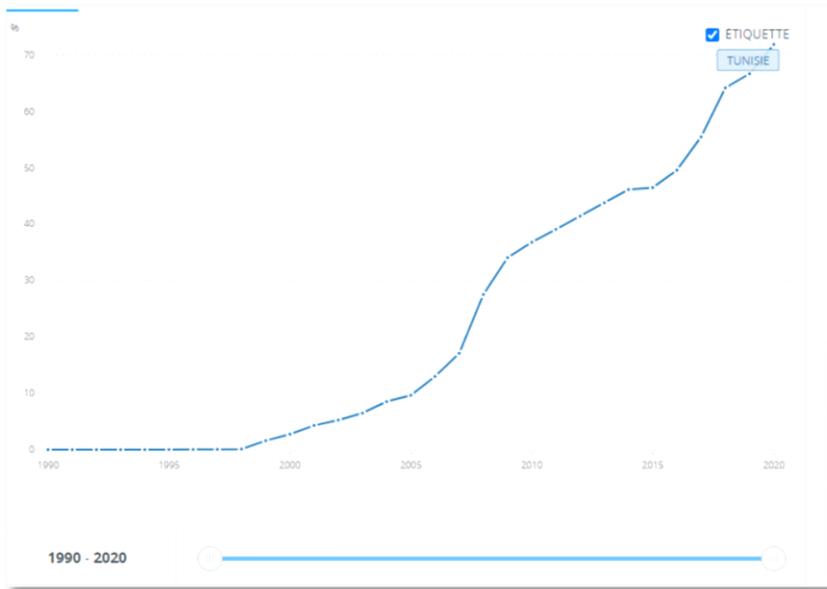


Figure4 : L'évolution de l'accès à Internet en Tunisie, Données de La Banque Mondiale,
[\[https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/IT.NET.USER.ZS?locations=TN&name_desc=true\]](https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/IT.NET.USER.ZS?locations=TN&name_desc=true)

30% de la population n'a pas accès à Internet et ceci représente un réel handicap, entre autres, pour le domaine de l'enseignement du design.

La disponibilité d'Internet et des contenus numériques dans les structures universitaires implique une facilitation à son accès et la gestion des multiples outils et contenus afin d'éviter de générer des inégalités entre établissement ou entre régions. On constate en outre, l'importance des équipements informatiques tels que les ordinateurs, les vidéoprojecteurs ou les Smartphones qui équivaut celle d'Internet.

Vu la rapidité des évolutions technologiques, la pérennité des TIC doit être questionnée. Et afin de garantir une certaine équité, la maintenance et la sécurité de ces équipements, s'ils sont disponibles, représentent une priorité.

Conclusion

Selon Stéphane Vial (2013), « Depuis l'apparition des premiers ordinateurs en 1946, notre civilisation s'est engagée dans un profond bouleversement technologique : celui qu'on appelle la « révolution numérique ». Par-là, il faut

signaler que ce bouleversement ne consiste pas seulement en une révolution technologique, mais qu'il opère également une révolution anthropologique : il affecte les hommes autant que les machines. Autrement dit, le numérique n'est pas seulement un fait technique : c'est un « fait social total » (au sens de Marcel Mauss)¹.

Les technologies de l'information et de la communication ont profondément renouvelé la manière d'apprendre et d'enseigner. Leur essor a mené à une innovation pédagogique sur tous les plans. Les outils et les contenus numériques participent à la modification des rôles respectifs de l'enseignant et de l'apprenant en général. Leur impact touche ainsi les apprentissages et même les relations entre institut d'enseignement supérieur et familles des étudiants puisque le « e-learning » par exemple implique une collaboration entre ces deux institutions.

Afin d'assurer une certaine équité de l'utilisation des TIC, surtout dans l'enseignement du design, il est essentiel de penser à former et accompagner en premier lieu les enseignants et les étudiants à manipuler ces outils et à en tirer profit. Cette équité dépend aussi de plusieurs autres facteurs puisqu'une multiplicité d'acteurs y est impliquée. Enseignants, apprenants, familles, ministères de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique et celui des technologies de la communication), les associations, etc. ont un rôle à jouer ce qui complexifie la mise en œuvre de stratégies partagées. Une coordination insuffisante entre tous ces acteurs sociaux constitue un frein.

La disponibilité des équipements informatiques et d'Internet n'est pas toujours assurée et dépend de la situation socio-économique, géographique, logistique, etc.

En effet, le recours à ces outils doit être raisonné, éthique et inclusif. Ils représentent, certes, un potentiel important d'innovation pédagogique.

Enfin, l'essor des TIC a permis de nombreux progrès et a mis l'accent sur l'importance que chaque enseignant et étudiant acquiert une culture technologique et numérique. Malheureusement, leur utilisation reste déséquilibrée, car trop d'inégalités subsistent.

¹Père de l'ethnographie française, Marcel Mauss a exercé une influence profonde sur les sciences sociales et humaines.

Liste des références bibliographiques

- Alberganti M. (2000), *A l'école des robots ? L'informatique, l'école et vos enfants*. Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation, pp. 505-507
- Carl R., (1962). Enseigner et apprendre, *Éducation Nationale*, n° 22, 12-14..
- Damisch H., Maus M. (2008). *L'esthétique et le « phénomène social total »*, L'Homme, DOI :<https://doi.org/10.4000/lhomme.24150>. [Consulté en Avril, 2022]
- DESMET P. (2006). L'enseignement/apprentissage des langues à l'ère du numérique : tendances récentes et défis. *Revue française de linguistique appliquée*, vol. XI, no 1, pp.119-136. [DOI :<http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2006-1-page-119>]
- Gauvin J. (1999). Facteurs de formes, nouvelles données organisationnelles et nouvelles technologies. *Design et nouvelles technologies*, Vol. 2, .Gleser (Ed.)
- Houssaye J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang. DOI :[10.14375/NP.9782710126720](https://doi.org/10.14375/NP.9782710126720).
- Petrina S., Feng F., Kim J. (2008), Researching cognition and technology: how we learn across the lifespan. *International Journal of Technology and Design Education*, pp. 375-396. DOI:[10.1007/s10798-007-9033-5](https://doi.org/10.1007/s10798-007-9033-5)
- Raby F. (1996). *Apprentissage de l'anglais et nouvelles technologies éducatives : contribution de l'ergonomie cognitive à la didactique des langues*. Thèse de doctorat : Université Victor-Segalen, Bordeaux 2.
- Raby F. (2004). *La dissonance motivationnelle ou l'impact d'un environnement hautement dynamique sur la motivation des enseignants de langues*. DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.2954>. [Consulté en Mai 2022]
- Rézeau J. (1998). L'apprenant, l'enseignant et la machine : triangle d'or ou triangle des Bermudes ?, *Cahiers de l'APLIUT* 17/3, pp 91-104. DOI: [10.3406/apliu.1998.1160](https://doi.org/10.3406/apliu.1998.1160)
- Rasmy, A. et Karsenti, T. (2016). *Les déterminants de la motivation des enseignants en contexte de développement professionnel continu lié à l'intégration des technologies*. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 13(1), 17-35. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2016-v13n1-02>
- Skinner B. F. (1968), *The Technology of Teaching*. New York : Appleton Century Crofts. Trad. Française : *La révolution scientifique de l'enseignement*. Bruxelles : Dessart
- Springer C. (1996). *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*. Paris : Ophrys.

- Vial S., (1996). *L'Être et l'Écran. Comment le numérique change la perception*. Paris : PUF
- Westbrook R. (1993). Grands pédagogues : John Dewey, *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation, vol. XXIII, n° 1-2, mars-juin, pp.277-93. DOI:<https://www.icem-pedagogie-freinet.org/book/export/html/29206>, consulté le 12/04/2022
- Le Grand dictionnaire terminologique de l'OQLF
- L'Université Virtuelle de Tunis. [Consulté en Octobre 2022]. <https://www.uvt.rnu.tn/documents/universtice/univertice-web-2019.pdf>

Le Web 2.0 et les projets collaboratifs en classe: Quel impact sur l'apprentissage de l'anglais chez les apprenants en lycée professionnel

Web 2.0 and Collaborative Classroom Projects: Which Impact on English Learning in Vocational High School

Houda Habbane

Université de Paris 8

Abstract

The use of Web 2.0 tools in teaching English in vocational high school has become a real necessity to satisfy the requirements of the digital natives who live in a society where Web 2.0 technologies are omnipresent. The main objective of the project «*Vitamin your Professional English*» was to help students to use interactive applications to learn English for specific purposes. The study results indicate that the major benefits of using Web 2.0 technologies in learning and teaching English include: interaction, communication, collaboration and motivation.

Key words: Web 2.0, learning by doing, collaboration, interaction, motivation

Résumé

L'intégration des fonctionnalités des web 2.0 dans l'enseignement de l'anglais au lycée professionnel devient désormais une nécessité pour satisfaire les besoins en formation des apprenants qui vivent dans une société où les technologies numériques sont omniprésentes. Le projet «*Vitamin your Professional English*» avait comme objectif principal d'aider les élèves à apprendre l'anglais de spécialité en collaborant ensemble. Les résultats de l'analyse du questionnaire nous avaient confirmé que le web sémantique pouvait être une source d'interaction, de communication, de collaboration et de motivation.

Mots clés : Web 2.0, apprendre en faisant, collaboration, interaction, motivation

Introduction

L'intégration des nouvelles technologies de communication et d'éducation (TICE) dans les cours de langues devient désormais une nécessité pressante face à des apprenants qui vivent dans une société où le web social est omniprésent. Et ce, avec la définition de nouveaux espaces d'apprentissage et la généralisation de nouvelles méthodes d'enseignement qui doivent être accompagnées impérativement, d'une modification profonde du métier du professeur de langue, de son rôle, de sa posture, et de ses pratiques. De même, l'intégration du numérique dans l'enseignement des langues a par ailleurs transformé la posture et le rôle de l'apprenant, en passant de celui du récepteur du savoir à celui du producteur, collaborateur et constructeur du savoir.

Le Web 2.0 offre, ainsi, une panoplie d'applications interactives qui permettent la maîtrise des cinq activités langagières recommandées par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CERCR). Dans cette perspective, les enseignants des langues étrangères cherchent inlassablement à adapter les outils numériques aux besoins pédagogiques des apprenants. En d'autres termes, l'enseignant dans sa démarche d'innovation pédagogique opte surtout pour l'utilisation des TICE comme un levier pédagogique susceptible de motiver les apprenants pour réaliser des tâches précises et porteuses de sens. En effet, les TICE ont cette singularité de désinhiber les élèves en les motivant davantage pour écrire et produire.

D'ailleurs, l'utilisation des TICE pour la réalisation des tâches bien définies par l'enseignant peut être source de motivation pour les apprenants, surtout si les tâches proposées par l'enseignant s'inscrivent dans une démarche actionnelle, communicationnelle et interculturelle. Aussi, la conceptualisation et la scénarisation des séquences pédagogiques qui favoriseraient un apprentissage par tâche et qui encourageraient la culture du projet met les enseignants devant un vrai défi. En effet, comme le précise Philippe Perrenoud la culture du projet « induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts » (Perrenoud, 2002 :3).

Le recours donc, aux potentialités du web 2.0 pour produire des ressources numériques en anglais pourrait être bénéfique pour les apprenants et les enseignants, notamment pour faire participer les apprenants à la construction et à la production de leur propre savoir. Cet article pose ainsi deux questions principales :

-Comment peut-on alors profiter des outils Web 2.0 pour motiver les apprenants à l'apprentissage de l'anglais ?

-Comment les plus-values des TICE pourraient-elles les rendre de vrais acteurs sociaux, actifs et collaborateurs ?

Pour répondre à ces interrogations, nous avons mené un projet « *Vitamin your professional English* » avec une classe de terminale Systèmes électroniques numériques (SEN) au lycée professionnel Alfred Coste à Bobigny en région parisienne. L'objectif principal du projet que nous avons mené à notre propre initiative consistait à accompagner les apprenants pour les aider à mieux maîtriser et développer leurs compétences au niveau de l'écrit en anglais de spécialité, et ce, en produisant et en faisant en même temps. Aussi, les apprenants devaient accomplir des tâches précises sur le mur interactif de l'application *Padlet* pour créer collaborativement des ressources pédagogiques en relation avec la thématique du projet.

Dans notre démarche, nous allons, dans un premier temps, analyser la manière avec laquelle, les enseignants pouvaient se servir du web 2.0 pour proposer aux élèves des tâches en relation avec leurs domaines professionnels et qui étaient ancrées dans la vie réelle.

Dans un deuxième temps, nous allons tenter de montrer comment cette plus-value du Web 2.0 pouvait permettre aux apprenants de devenir des acteurs sociaux capables d'interagir, de développer des compétences actionnelles, communicatives et sociales. Et ce, en partant de l'idée selon laquelle avec le numérique, le partage, la collaboration et l'échange sont devenus la nouvelle devise d'un apprentissage innovant, incitant et surtout prometteur pour l'enseignement de l'anglais de spécialité en lycée professionnel.

1. La pédagogie du projet et le web 2.0

Sans aucun doute, l'introduction du CECRL (cadre européen de référence pour les langues) dans l'enseignement des langues en Europe a eu un impact positif sur l'enseignement et l'apprentissage des langues. En effet, l'idée d'insister sur l'enseignement par tâche pouvait faciliter l'appropriation de connaissances et aider les apprenants et les enseignants à construire un projet concret, notamment, en donnant du sens à leurs connaissances et en les stimulant pour participer à d'autres tâches qui sont en rapport direct avec leur vie quotidienne et leurs projets professionnels.

D'ailleurs, cette culture de la pédagogie de projet a été introduite par le pédagogue américain John Dewey en 1896. Sa théorie se base sur le principe

« d'apprendre en faisant », plus particulièrement, celui de « réconcilier esprit et action, travail et loisir, intérêt et effort ». Car cette pédagogie vise « à ce qu'en anticipant les résultats (le but du projet) les élèves s'engagent volontairement dans l'action » (Bruno Hourst, 2014 : 92). En effet, cette idée de « *learning by doing* » fait partie des objectifs principaux du CECRL. Dans cette perspective, nous pouvons citer le Projet Pluridisciplinaire à Caractère Professionnel (PPCP) qui fait partie intégrante des recommandations du Conseil de l'Europe. Selon le Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation nationale et du Ministère de la Recherche de l'année 2000, ce projet pluridisciplinaire participe au renforcement d'une culture pédagogique qui « consiste à faire acquérir des savoirs et/ou des savoir-faire à partir d'une réalisation concrète, liée à des situations professionnelles » (2000 : 1). En effet, grâce à ces interactions entre les savoirs, les pratiques professionnelles et la pédagogie par projet, l'apprenant devient, non seulement un apprenant responsable, mais aussi un apprenant social. Notons au passage que les apprenants dans les lycées professionnels ont besoin de voir le côté concret de leurs formations. De la sorte, cela ne sera pas possible sans un projet qui favoriserait la mise en valeur de leur apprentissage. Dans ce sens, Claude Springer invite les enseignants et les spécialistes du domaine de l'éducation à

« S'orienter vers une pédagogie par projets. Communiquer, échanger, collaborer constituent alors les mots clés d'une didactique alternative qui s'intéresse à imaginer des expériences sociales d'apprentissage pour s'ouvrir aux autres, pour construire une identité plurielle, pour devenir à son tour créatif » (Springer, 2010 : 10).

La pédagogie de projet fait partie des méthodes d'enseignement qui peuvent correspondre parfaitement aux principes de la perspective actionnelle qui vise avant tout, à préparer des acteurs sociaux capables de collaborer, créer et d'interagir avec l'autre. Aussi, l'introduction des TICE dans cette pédagogie permettra-t-elle d'améliorer et de soutenir cette démarche ? En effet, d'après Jean-Michel Ducrot, la pédagogie de projet

« Constitue une forme de pédagogie où l'apprenant est partie prenante, de manière quasi contractuelle. Cette pédagogie est fondée sur la motivation et l'enthousiasme des apprenants, suscités par l'aboutissement à une réalisation concrète. Elle induit des tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'engager et jouer un rôle "d'actant" » (2014 : 3).

Il est évident que de nos jours, la pédagogie de projet est devenue plus accessible avec l'intégration des TICE dans le système éducatif. Dès lors, en passant de l'action à la réalisation, l'apprenant pourrait participer à la création

de son parcours d'apprentissage et réaliser ensuite son propre parcours professionnel. D'après Marie-Pascale Hamez

« La pédagogie du projet devrait faciliter l'accès à des savoirs durables puisque les apprenants placés en situation d'acteurs et de chercheurs doivent construire eux-mêmes leurs savoirs, l'idée centrale étant que l'apprenant progresse en agissant » (Hamez, 2012:13).

D'après Christiane Chatelin (2001), la pédagogie de projet « peut se définir en quatre mots : autonomie, recherche, réalisation et valorisation ». D'ailleurs, nous pouvons ajouter à cette liste les notions suivantes, à savoir celles de la socialisation et de l'interaction. Ainsi nous pouvons rejoindre Bruno Devauchelle quant à l'intérêt qu'il porte au multimédia censé :

« [...] devenir un excellent moyen pour faire prendre conscience à la fois d'un contenu à apprendre et d'une démarche pour y arriver, tout en impliquant les élèves dans un projet stimulant » (Chatelin, 1999 : 1).

Néanmoins, les TICE à l'école ne pourrait pas être un simple effet de mode ou seulement « une question d'outils » (Becchetti-Bizot Chaterine : 2014), mais comme une nouvelle approche qui met l'apprenant en interaction avec les autres au cœur de ses préoccupations.

L'objectif du projet « *Vitamin your professional English* » consista à explorer les plus-values du Web 2.0 dans l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais de spécialité en lycée professionnel. Et ce, en réalisant deux projets éducatifs en lien avec la formation professionnelle des élèves. Nous avons ainsi pu démontrer comment les potentialités du Web 2.0 pouvaient participer à l'évolution de la didactique des langues vers une approche interactionnelle et une « extension du domaine de la tâche tout en exploitant les potentialités du web 2.0 et en renforçant les authenticités: celle de l'inter/action et celle de l'enseignement-apprentissage » (Christian Ollivier, 2014). D'abord, nous nous sommes basé sur une grille d'analyse prédéfinie pour étudier la manière dont les enseignants pouvaient se servir du web 2.0 et proposer aux élèves des tâches ancrées dans la vie réelle pour les mettre finalement en relation avec leurs domaines professionnels

2. *Vitamin your professional English* : genèse d'un projet collaboratif.

À l'origine, le projet « *Vitamin your professional English* », partait du constat selon lequel, les méthodes d'enseignement de l'anglais pour les élèves en lycée professionnel reposaient principalement sur des pratiques traditionnelles qui ne suivaient pas forcément, l'évolution de la technologie éducative et les

exigences des nouveaux digitaux natifs. Ainsi, plusieurs enseignants se basaient jusqu'à présent sur les manuels ou les outils web 1.0 pour enrichir leurs cours. Ces pratiques pédagogiques ont souvent été source de démotivation pour l'apprentissage des langues par les apprenants en voie professionnelle.

Par ailleurs, il nous est apparu judicieux de nous demander si le Web 1.0 permettait aux apprenants de mieux utiliser l'outil internet, tout en observant l'implication du Web 2.0 quant à lui, dans la construction de l'apprentissage chez les apprenants. Le projet collaboratif « *Vitamin your professional English* » a donc été réalisé lors de notre intervention dans un lycée professionnel dans la région Parisienne. Il s'inscrit toujours, dans le cadre d'un retour d'expérience quant à l'utilisation des TICE et les fonctionnalités du web 2.0 pour la réalisation d'un projet collaboratif conduisant à l'acquisition de l'anglais de spécialité capable d'offrir aux apprenants « un apprentissage médiatisé » (Nicolas Guichon, 2006 : 14). De surcroît, le projet visait surtout à casser les clichés sur l'enseignement de l'anglais dans les lycées professionnels en France. Ainsi, grâce à la pédagogie du projet et à l'intégration des fonctionnalités du Web social dans l'enseignement, nous avons réussi à expérimenter la motivation des apprenants et l'intérêt qu'ils pouvaient apporter aux cours d'anglais.

Cette expérimentation, a été menée avec une classe de terminale Bac Pro Systèmes Électroniques Numériques. Les élèves de la filière SEN s'y préparent pour devenir des techniciens d'installation du matériel informatique. En plus dans leurs enseignements des matières professionnelles, les apprenants de cette spécialité bénéficient, en principe, d'un taux horaire de trois heures par semaine quant à l'enseignement de l'anglais. Pour cette raison, nous avons choisi comme thème de séquence « *At the computer shop* ». Ainsi, à la fin de chaque séance, les apprenants étaient amenés à faire des exercices en ligne en utilisant des logiciels et des applications interactives pour produire et publier ultérieurement leurs créations sur la page collaborative Padlet de la classe. Pour aboutir dans ce projet, le lycée avait mis à notre disposition une salle informatique équipée de 12 ordinateurs multimédias connectés à internet et d'un Tableau Numérique Interactif (TNI).

3. Le déroulement de la séquence pédagogique « *At the computer shop* »

Le scénario pédagogique que nous avons élaboré prenait en considération, en particulier, les deux conditions rappelées par Catherine Reverdy dans la construction d'un projet pédagogique à travers les étapes suivantes :

« Un problème défini au début du projet doit servir de fil directeur aux activités réalisées dans le projet.

-Une production finale doit apporter une solution à ce problème » (Catherine Reverdy, 2019 : 2).

De ce fait, cette séquence pédagogique aura été structurée autour d'un scénario pédagogique qui emmènerait les apprenants à produire à la fin de la séquence une tâche finale. La séquence s'est déroulée en 2 séances. Chaque séance traite un thème en relation avec la thématique générale de la séquence. Les applications interactives Prezi et GoogleDoc ont permis en premier lieu aux apprenants de travailler ensemble en présentiel et à distance. Ici, nous devons rappeler que l'objectif de ce projet était celui, d'apprendre en agissant ensemble. Ainsi, nous avons fait la combinaison des principes de l'approche actionnelle et celle des fonctionnalités du Web 2.0. Nous pensons que cette combinaison pouvait motiver les apprenants à produire leurs propres savoirs et créer ensemble des contenus numériques. Dans ces conditions nous pouvons prétendre que notre projet avait pu aboutir à la réalisation des objectifs suivants : la créativité, la connectivité, la participation, la collaboration et l'ouverture.

3.1. Séance 1 : Apprendre en créant un mur collaboratif avec Padlet

Pour la séance 1, les apprenants avaient comme micro-tâche la réalisation d'un mur interactif où ils devaient présenter les différentes parties d'un ordinateur. Pour cela, nous avons sélectionné l'application Padlet qui permet l'implication et la participation de tous les élèves de la classe dans la production d'un contenu numérique accessible et consultable par l'ensemble de la classe avec les autres élèves et les enseignants du lycée. Ainsi, pour l'élaboration d'un Padlet sur « What are the different parts of a computer ? », nos objectifs ont été fixés à partir des éléments suivants :

- Apprendre à travailler de façon collaborative.
- Réinvestir les apprentissages liés au domaine professionnel.
- Exploiter les structures et la terminologie de spécialités étudiées en cours d'anglais.
- Rédiger des explications simples dans le but d'être publié et de les partager par la suite.

Par ailleurs, les élèves se sont répartis par groupes après avoir identifié la partie de l'ordinateur sur laquelle ils souhaitaient travailler. Chaque groupe avait ensuite réalisé les illustrations, et ainsi rédigé les explications en anglais

tout en s'appuyant sur les cours en présentiel et sur des recherches sur internet.

Enfin, chaque groupe s'était connecté sur le Padlet de la classe pour participer et créer un « mur » à partager. Le mur collaboratif que les apprenants ont réalisé pour cette micro-tâche se présente comme suit :

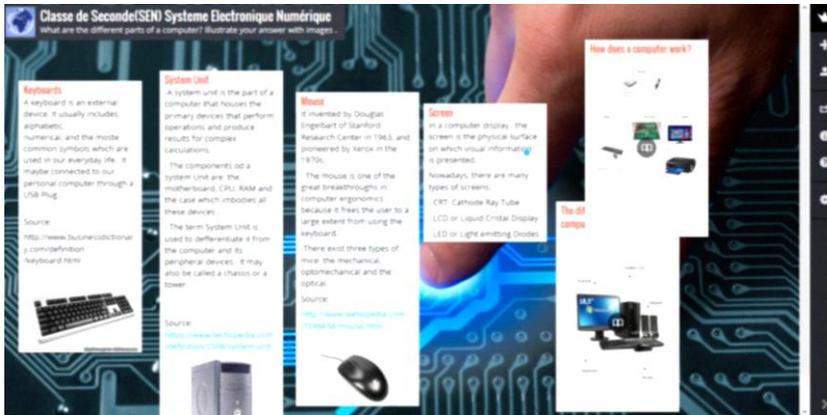


Figure 1 : Capture d'écran des productions des apprenants sur l'application Padlet

3.2. Séance 2 : Écrire collaborativement un texte sur « *Computers in our lives* »

Pour la séance 2, nous avons pu choisir Google doc comme moyen permettant de produire ainsi collégalement un texte de quelques lignes en anglais sur le thème de « *Computers in our lives* ». Ce logiciel permettait aussi aux élèves d'écrire à plusieurs, sur le même document et en même temps. De plus, le fait d'être soutenu et accompagné par les autres camarades de classe rendait l'apprentissage plus incitatif et porteur de sens. Par ailleurs, un compte Google Doc avait été spécialement créé et chaque apprenant recevait un lien de partage. Ainsi, chaque élève pouvait ajouter, modifier et co-corriger directement sur le document *Google Doc* les productions des autres apprenants. Ceci avait abouti au résultat suivant :

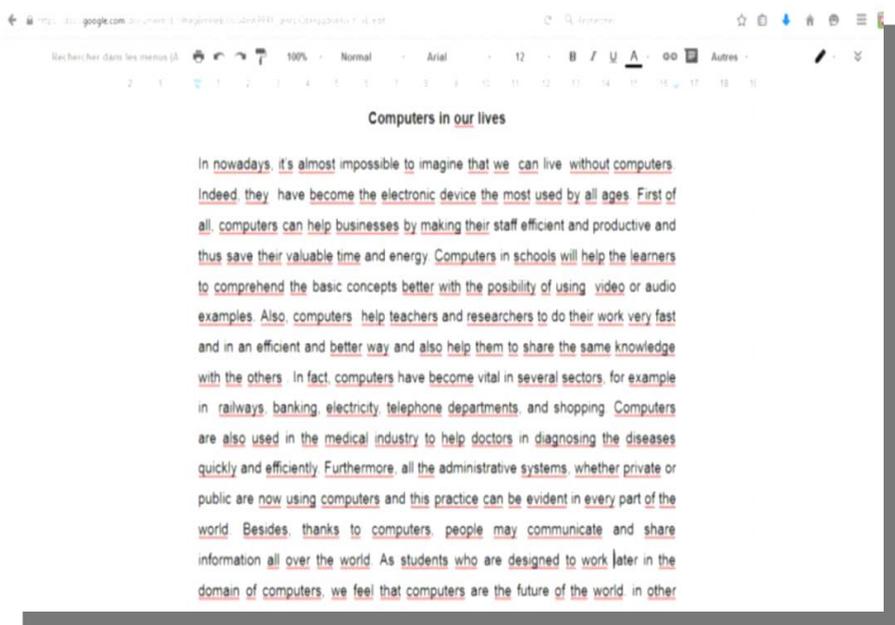


Figure 2 : Capture d'écran réalisation des apprenants sur Google Doc

4. Analyse des résultats du questionnaire destiné aux élèves et les témoignages des enseignants

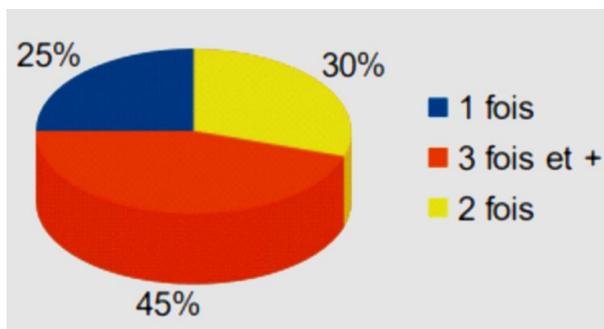
La démarche fondamentale de cette étude a été celle d'analyser le ressenti des apprenants qui avaient participé à ce projet. À la fin du projet, les apprenants devaient répondre au questionnaire distribué par l'enseignante. En effet, plusieurs profils d'apprenants ont pu émerger de nos observations et de notre analyse. Nous avons cependant choisi de leur donner des noms différents. De plus, nous avons décidé d'établir notre liste de profils selon la motivation, la fréquence de la participation et la collaboration observées au cours de ce projet. En effet, les utilisateurs avaient contribué de manière différente à la vie de celle-ci. Leurs perceptions et leurs engagements envers les autres dans les différents travaux ont aussi été hétérogènes. Nous avons ainsi observé deux types de profils d'apprenants : l'apprenant motivé et l'apprenant explorateur.

4.1. L'apprenant motivé

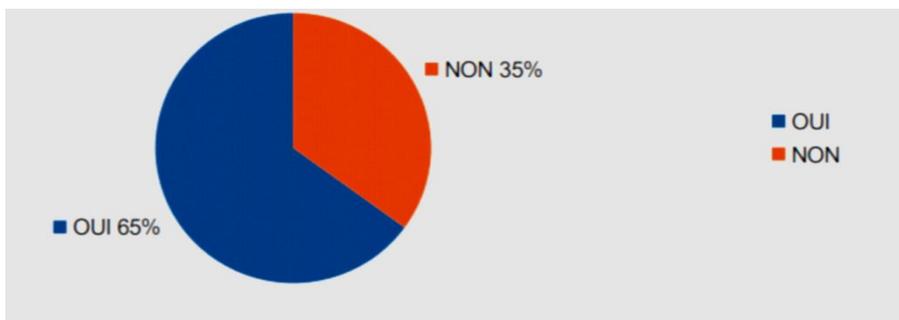
L'apprenant motivé participe régulièrement à la réalisation des activités proposées. Il apporte ses idées et ses connaissances dans le domaine des nouvelles technologies aux autres apprenants. Il a un esprit de collaboration et de partage de ses connaissances avec les autres. En effet, nous pouvons même lui attribuer le rôle du médiateur ou du tuteur. L'apprenant motivé affiche

son intérêt pour le numérique, le travail collaboratif, l'activité en ligne et les nouvelles technologies. En effet, d'après le questionnaire le nombre des apprenants qui se connectent à internet régulièrement atteint les 45% comme le prouve le diagramme suivant :

Combien de fois par semaine connectez-vous à internet?



Davantage, l'apprenant motivé décrit ce projet et ses bénéfices comme suit : « une nouvelle façon de faire. Je sens que mon apprentissage suit mes centres d'intérêt. C'est génial d'apprendre une langue en faisant ».



Pour cela, d'après le questionnaire, le nombre d'apprenants qui travaillent sur le projet en dehors de la classe atteint 35 %. En effet, ce résultat montre que les élèves semblent être motivés et intéressés par la réalisation de leurs tâches à travers les applications Web 2.0. Comme l'exprime bien une des apprenantes : « maintenant on ne stress plus pour faire les devoirs. Je participe aux activités de chez moi. Aussi, je me sens soutenue par mes camarades de classe grâce au travail collaboratif ».

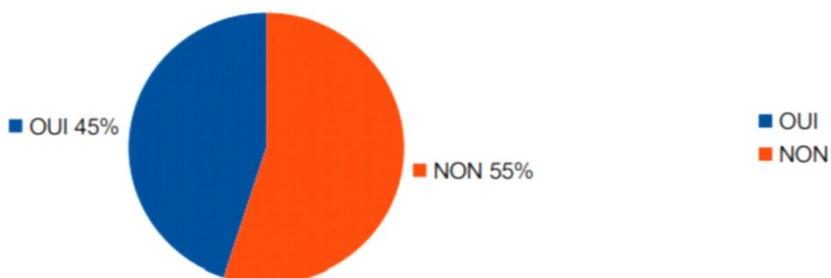
Ainsi, nous remarquons que la majorité des apprenants avait pris conscience de l'importance du travail en groupe. Résultat, parmi les remarques qui ont pu attirer notre attention a été celle d'une apprenante qui avait indiqué ceci :

« La présence des ordinateurs, le tableau numérique et la réalisation d'un projet commun nous donnent plus de motivation pour dédramatiser les idées que nous avons sur les langues étrangères ».

Ainsi, nous pouvons avancer que l'apprenant motivé demeure un réel moteur dans la dynamique de la communauté. Ainsi, il participe énergiquement au projet. En effet, 56 % des apprenants confirment leurs participations quant à la réalisation des activités en ligne. Enfin, nous pouvons ajouter que ce type d'apprenants rend l'apprentissage en communauté très intéressant et fructueux même pour ceux qui maîtrisent moins les applications Web 2.0. Mieux encore, grâce à leurs questionnements et leurs interrogations, les discussions deviennent plus enrichies et passionnantes.

4.2. L'apprenant explorateur

L'apprenant explorateur est content de découvrir les applications Web 2.0. De ce fait, il affiche un intérêt timide quant aux activités proposées. D'ailleurs, ce type d'apprenants suit de temps en temps les cours en ligne. Par contre, sa participation dans la réalisation des tâches pourrait être considérée comme irrégulière. En effet, l'apprenant explorateur semble être fasciné par l'interactivité des applications Web 2.0. En ce sens, les apprenants, nous avons celui qui avait exprimé sa satisfaction quant aux différentes possibilités offertes par le web sémantique en affirmant ceci : « *C'est génial comme nous pouvions intégrer le son, la vidéo et le texte sur un seul mur interactif* ». Puis un autre insista sur les avantages offerts, ainsi par ce type d'applications : « *ça me donne une idée pour créer mon propre projet professionnel et de le publier sur le web* ». Aussi, cette réaction se voit confirmer l'idée de départ, quant à la dimension de la plus-value de l'intégration des TICE dans l'enseignement des langues étrangères en lycée professionnel qui joue un rôle essentiel dans la motivation et la créativité chez les élèves. De la sorte, 45% confirment leurs participations aux activités proposées par l'enseignante pour la réalisation du projet « *Vitamin your professional English* », et ce, comme le confirme le diagramme suivant :



Puis, malgré l'intérêt timide que l'apprenant explorateur puisse parfois, manifester vis-à-vis des activités proposées, il n'en reste pas moins curieux et attentif à l'usage des applications du web social dans le cours d'anglais.

4.3. Appréciations des professeurs interrogés

Force est aussi de constater que désormais, avec le web2.0, le statut de l'enseignant et sa relation avec ses élèves ne cessent d'évoluer. À ce titre, avec Maurice Tardif et Cecilia Borgès : les enseignants deviennent des « *caméléons professionnels* » (2009 : 88) et demeurent instamment appelés à changer certaines méthodes de travail admises jusqu'à présent :

« [...] un dispositif d'apprentissage médiatisé comporte une part d'innovation qui va impliquer un changement dans les habitudes, une déconstruction partielle du connu et de possibles résistances » (Nicolas Guichon, 2006 : 130).

En ce qui concerne notre projet « *Vitamin your professional English* », nous avons essayé de voir pourquoi les TICE n'avaient pas été adoptées par les enseignants et nous sommes parvenus à identifier les motifs suivants :

- Ils n'en voyaient pas l'utilité.
- Le recours aux outils numériques demande beaucoup de temps.
- Ils ont manifesté une sorte d'appréhension face à la manipulation des dits outils numériques devant les apprenants.

Ainsi, la réalisation d'un projet à base d'application Web 2 en lycée professionnel était pour nous un réel challenge. Et ce, à cause non seulement du manque de formation chez certains enseignants, mais aussi, de la pénurie manifeste des équipements informatiques et des salles équipées en TNI. De plus, la connexion internet était souvent limitée. Par conséquent, nous étions souvent obligés d'annuler des séances pour les rattraper plus tard. Ceci

rendait parfois notre travail irrégulier. Dans de telles conditions, l'enseignant devait faire preuve d'imagination pour préparer la séquence pédagogique et tenter de trouver des salles informatiques disponibles et dotées de TNI. Devrions-nous préciser, au passage que les enseignants se trouvent parfois confronter à une défaillance évidente chez certains élèves qui représentent la génération digitale, ils ont plus du mal à se servir correctement du matériel informatique. De ce fait, l'enseignant se trouve dans l'obligation de revoir les basiques comme par exemple l'utilisation du diaporama ou l'ouverture d'un compte de messagerie sur internet. Notre démarche nous avait permis de récolter le témoignage de certains de nos collègues enseignants d'anglais qui avaient la charge d'animer des ateliers numériques. En effet, le cours administré lors des ateliers numériques avait souvent comme objectif principal, celui de familiariser les apprenants avec les outils informatiques :

« Le numérique c'est un plus pour l'apprentissage de l'anglais. Cependant, nos élèves pour qui la plupart arrivent en lycée professionnel avec beaucoup de handicaps, notamment pour l'apprentissage des langues vivantes c'est un vrai challenge de les faire travailler en introduisant un nouvel outil d'apprentissage. Pour moi, c'est un travail en amont qu'il faut faire. Les TICE pourraient être un bon outil pour les aider à trouver confiance en leurs capacités à produire et à partager leurs propres connaissances. Pour cela, nous avons besoin d'être accompagné par les spécialistes dans le domaine » (Sandrine, Professeur d'anglais).

En ce sens, l'importance de l'usage de l'outil numérique dans l'apprentissage de l'anglais en Lycée professionnel commence à faire son chemin et susciter malgré tout de l'intérêt chez plusieurs enseignants :

« Les enseignants de langues en lycée professionnel sont confrontés à plusieurs contraintes. Premièrement, les élèves sont démotivés pour apprendre une langue étrangère. D'ailleurs, pour eux ce n'est pas très utile quant à leur orientation professionnelle. Deuxièmement, même si les TICE pourraient être un vecteur de motivation, nous pensons qu'il faudrait d'abord réconcilier ces élèves avec l'école et les introduire à ces outils web 2.0 d'une manière ludique. Troisièmement, le passage au numérique impose aux enseignants une surcharge de travail en plus de celle de la préparation des cours. Ainsi, ils doivent passer un sacré temps pour chercher les outils web 2.0 adaptés aux objectifs de chaque cours et de s'autoformer en même temps pour créer de nouveaux supports pédagogiques. Aussi, les productions des élèves ne sont pas valorisées par les autres classes ou les autres collègues » (Marie, professeur d'anglais).

Entre autres choses, ce type de témoignage nous permet d'affirmer que les professeurs deviennent de plus en plus conscients de l'importance des TICE quant à leurs bénéfices en termes d'innovation ainsi apportée dans leurs cours de langues de spécialité. Toutefois, le manque de préparation et de formation de certains enseignants rend parfois, l'intégration des TICE dans l'apprentissage plus ou moins chronophage. De plus, le recours aux TICE dans les cours nécessite avant tout un investissement conséquent et une préparation intensive des enseignants les aidant à mieux maîtriser l'usage des TICE. En outre, malgré le manque de formation dans ce domaine, pour innover et dynamiser leurs cours, certains enseignants bricoleurs font souvent preuve de beaucoup d'imagination et n'hésitent pas à y intégrer des fonctionnalités du web sémantique.

Conclusion

Avec le projet « *Vitamin your professional English* » nous avons essayé de mettre en pratique la citation de Confucius « Dis-moi et j'oublierai. Montre-moi et je m'en souviendrai peut-être. Fais-moi participer et je comprendrai ». En effet, pour arriver à créer des ressources pédagogiques, ce projet a permis aux élèves de la classe de Terminal Bac Pro Systèmes Electroniques Numériques de travailler ensemble en parfaite harmonie et en collaborant activement du début à la fin. En plus, « *Vitamin your professional English* », nous avait permis d'expérimenter concrètement l'usage des outils du Web sémantique avec ses différents effets sur la motivation des apprenants pour apprendre un anglais de spécialité. Par ailleurs, ce projet avait surtout conduit les apprenants à associer conjointement technologie et pédagogie. En conséquence, chaque apprenant avait réussi à jouer son rôle d'acteur social et de constructeur de son propre contenu pédagogique. Il importait donc, dans cette optique, de mesurer l'effet du projet en tant que levier de motivation et d'apprentissage de l'anglais professionnel pour les apprenants en lycée professionnel. Devrions-nous préciser, qu'avec le passage d'une approche communicative à une approche actionnelle, dans des contextes divers et variés l'apprenant par son travail collaboratif, avait pu construire sa propre identité en faisant et non pas uniquement en recevant un savoir. Avec l'approche actionnelle, l'apprenant sera capable d'engager « l'ensemble de ses compétences et ses ressources (stratégiques, cognitives, verbales et non verbales) pour parvenir au résultat qu'il escompte : la réussite de la communication langagière » (Christine Tagliante, 2016 : 35). En effet, désormais, l'apprenant est considéré comme un acteur social capable de collaborer, de partager et d'interagir avec l'autre, pour donner un sens à son apprentissage. De même, l'utilisation des Technologies d'Information Communication et Éducation, permettent à l'apprenant non seulement de se familiariser avec le monde interactif du Web social, mais

aussi d'être capable d'acquérir de nouvelles compétences, tant sur le niveau scolaire que sur le niveau professionnel, et ce, en apprenant le vocabulaire professionnel grâce à des applications qui combinent le son, l'image et l'interactivité. En conséquence, notre postulat de départ, est confirmé par l'intérêt indéniable des TICE et leur valeur ajoutée à l'épanouissement de l'élève. En effet, ce constat ressort de l'analyse du questionnaire présenté aux apprenants. Ces derniers attestent qu'en agissant ensemble, leurs travaux deviennent attractifs et porteurs de sens. En somme, la réalisation d'un projet à base d'application Web 2 en lycée professionnel était pour nous non seulement un véritable défi pédagogique, mais il nous a aussi permis de relever certaines difficultés auxquelles ont été confrontés certains enseignants, quant à la connexion internet qui était souvent limitée et le manque d'équipement informatique et des salles équipées en TNI. Ceci, n'allait pas sans causer une désorganisation totale de notre travail. Tel quel, l'enseignant devait redoubler d'efforts pour préparer sa séquence pédagogique et trouver des salles TNI et informatiques disponibles. Encore, toutes ces contraintes s'ajoutaient à l'absence de formation de la majorité des apprenants à l'usage pédagogique du Web social. D'où l'importance de repenser intégralement la transformation numérique de l'enseignement secondaire en France sur le plan technique et sur le plan pédagogique. Enfin, malgré ces obstacles, nous estimons qu'une expérimentation comme celle menée avec le projet « *Vitamin your professional English* » permettrait au numérique de s'intégrer pleinement dans les cours et agir ainsi comme levier efficace pour rassurer et fidéliser les nouveaux explorateurs du Web 2.0.

Bibliographie

Becchetti-Bizot, C. 2015. Médias et information, on apprend ! [Consulté le 12/03/2021].

URL :http://clemi.accreteil.fr/IMG/pdf/download_fichier_fr_medias_et_information2014_15-1_-_copie.pdf

Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation nationale, et du Ministère de la Recherche de 2000. [Consulté le 20/03/2021].

DOI : <http://www.education.gouv.fr/bo/2000/25/encart.htm>

Devauchelle, B. 1999. Multimédier l'école ? Enseignement et formation à l'heure numérique. [Consulté le 16/05/2021].

URL : <http://excerpts.numilog.com/books/9782011706379.pdf>

Dewey, J. 1968. *Expérience et éducation*. Paris: Armand Colin.

Guichon, N. 2006. *Langues et TICE*. Ophrys, pp.173, *Autoformation et Enseignement Multimédia*, Françoise Demaizière. [Consulté le 10/06/2021]. ffhah-00376645f

Hamez, M. 2012. *La pédagogie du projet : un intérêt partagé en FLE, FLS et FLM. Le français aujourd'hui*, 176, 77-90. [Consulté le 13/04/2021].

URL: <https://doi.org/10.3917/lfa.176.0077>

Hourst, B. 2016. Apprendre « Doit faire des efforts ! ». [Consulté le 12/06/2021].

URL : https://www.apprendreaapprendre.com/reussite_scolaire/bruno-hourst-apprendre/

Perrenoud P. 2002. *Apprendre à l'école à travers des projets: pourquoi? Comment* *Éducateur*, n° 14, décembre, p. 6-11.

Reverdy Catherine (2019). *Les projets à l'école : à quelles conditions favorisent-ils l'apprentissage ?* *Edubref*, octobre. Lyon : ENS de Lyon.[Consulté le 15/05/2021].

URL : <https://edupass.hypotheses.org/files/2020/01/Edubref-octobre-2019.pdf>

Springer, C. 2010. *Les projets collaboratifs (TIC) : quelles compétences pour quelle évaluation ?* [Consulté le 9/05/2021].

URL : https://www.researchgate.net/publication/325295331_Les_projets_collaboratifs_TIC_quelles_compétences_pour_quelle_evaluation

Tagliante, C. 2016. *L'évaluation et le Cadre européen commun - Techniques et pratiques de classe*. [Consulté le 10/06/2021].

URL : https://www.google.fr/books/edition/L_%C3%A9valuation_et_le_Cadre_europ%C3%A9en_comm/81STDQAAQBAJ?hl=fr&gbpv=1

Tardif, M. & Borgès, C. 2009. *Transformations de l'enseignement et travail partagé. Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42, 83-100. [Consulté le 13/7/2021].

URL : <https://doi.org/10.3917/lstdle.422.0083>

Prendre du recul sur l'expérience : La complémentarité d'un pragmatisme américain et d'une ontologie européenne.

Step back from the experience : the complementarity of American pragmatism and a European ontology for the learner.

Ines Messaoud , Richard Casado-Haloin.

1- Ines Messaoud (Inesart) :

Docteure en arts plastiques et science de l'art à Aix Marseille.

2- Richard Casado-Haloin :

Docteur en arts plastiques et science de l'art à Aix Marseille.

Résumé : Après une décennie d'enseignement en art, nous nous permettrons d'aborder la question de l'expérience dans les pédagogies de l'art. Nous étudierons le sujet sous l'angle de la modernité pragmatiste et de la *soma-esthétique* qui demande d'améliorer sa perception et ses acquis. Ce façonnement comme sédimentation empirique doit porter une attention nouvelle à l'ontologie propre de l'apprenant pour la recherche de la perfection des expériences et de l'utilisation du corps envisagé comme lieu de l'appréciation sensori-esthétique. Il s'agit alors de mettre en rapport (en question plus modestement ici), le pragmatisme expérimental récent et son réceptacle sensible, notamment grâce aux percées conceptuelles de l' « *existenzphilosophie* », chez Heidegger par exemple.

Mots-clés : Expérience, projet, soma-esthétique, enseigné/enseignant, ontos(ontologie).

Abstract

After a decade of teaching in art, we will allow ourselves to address the issue of experience in the pedagogies of art. We will study the subject from the angle of pragmatist modernity and soma-aesthetics which requires to improve its perception and its achievements. This shaping as empirical sedimentation must pay new attention to the ontology proper to the learner for the search for the perfection of experiences and the use of the body envisaged as a place of sensory-aesthetic appreciation. It is then a question of relating (in question more modestly here), the recent experiential pragmatism and its sensitive receptacle, notably thanks to the conceptual breakthroughs of the "existenzphilosophie" at Heidegger for example.

Keywords: Experience, project, soma-aesthetic, teacher/teacher, ontos(ontology).

« Une expérience possède une certaine forme et une certaine structure, car elle ne se limite pas à agir et à éprouver en alternance, mais se construit sur une relation entre ces deux phases. » (Dewey J., *L'art comme expérience*)

Introduction

Les paradigmes de la bonne pédagogie semblent prendre source avec les lueurs séminales de la naissance de la philosophie, car il faut bien se « connaître » pour enseigner. Le rapport entre l'enseignant et l'élève fait ainsi l'objet de transformations, de mensurations, de mutations depuis l'origine même de ces questions, à savoir la transmission de la connaissance sur le fond anamnétique des générations. L'impératif socratique « *gnothi seauton*¹ » résonne comme la sommation de base pour toute modélisation mentale d'un projet d'acquisition de savoir. En effet, transmettre, en soi, toute connaissance forme un projet, le projet sans doute de toute pédagogie : comment transmettre à l'enseigné la bonne forme d'acquisition dans sa connaissance ? Cette question le courant pragmatique en a fait une source d'interrogation permanente et ainsi, depuis les présocratiques puis l'école grecque classique et jusqu'à la modernité américaine (John Dewey et le pragmatisme) la notion d'expérience (ou d'empirisme) semble s'imposer lentement dans l'histoire longue des idées.

La reconnaissance de l'expérience pour fonder le savoir en vérité se fait toujours dans la confrontation avec le camp opposé, celle du « rapporteur », celle des « *mathemata* » et des logiques rationnelles. Prenons par exemple Emmanuel Kant pour qui plus les sens sont affectés, moins ils sont informés. L'affectation typique de la bonne expérience ne peut pas conduire à la connaissance et il faut en prendre pleinement conscience. Nous revenons ainsi de loin, car l'expérience (et encore plus la dimension projective comme acquisition de l'expérience) ne fut pas digne, pour ainsi dire, de questions pendant des périodes longues de l'histoire de la pensée. Après cet état des lieux rapide du champ conceptuel, passons à la pédagogie projective moderne et son empirisme. Pour nous, il semble qu'un lien devrait se faire entre le pragmatisme américain et une forme d'existentialisme européen concomitant, notamment l'ontologie heideggérienne (première), car la pédagogie projective nécessite sans doute une approche par la structuration de l'être de l'apprenant. Par ce biais, nous aimerions aboutir aux notions de démarche et de son « propre » qui doivent être l'orient des pédagogies de l'art. Il semble par ailleurs

¹ . « Connais-toi toi-même ». C'est bien-sûr la maxime gravée à l'entrée du temple d'Apollon à Delphes.

que l'intérêt des pragmatistes américains pour l'expérience (et le projet) est en quelque sorte inclus dans la démarche native de Dewey, le philosophe pédagogue n'est pas concevable sans la notion d'expérience comme paradigme originel. L'apprenant, par lui (Dewey) est désormais à la base des choses dans une sorte d'auto-édification des compétences et pour se placer dans la suite de cette école, nous poserons la question prosaïquement : aujourd'hui, quels sont les chemins d'innovations pédagogiques pour l'expérience en art ?

1. Le « motivateur » : l'enseignant des expériences.

En reprenant le mot de « motivateur »¹, nous soulignons le rôle d'entraînement de l'enseignant. Prenons l'exemple de nos élèves dans l'enseignement secondaire, l'acquisition des compétences par l'expérience de la « transmission » se fait au quotidien, dans la modestie des propositions et des réalisations de chacun. Les champs disciplinaires de l'art emblématisent pourtant les notions de pédagogie projective, nous le savons. C'est en quelque sorte le fer de lance de la réalisation de soi à soi (par soi) des acquisitions. C'est là que doivent se forger les innovations applicables aux autres matières de l'échafaudage transdisciplinaire général, nous en avons l'espace. Les arts plastiques sont, en effet, le lieu où la novation pédagogique est la plus aisée et la culture elle-même de l'art se doit d'être plastique, car sans cela, nous manquerions jusqu'à la dénomination de la matière : l'art plastique.

La pédagogie projective est une plasticité qui s'adapte au terrain des enseignements pour circonscrire son paradigme efficace, mais nous remarquerons pour cela que prendre un bassin « d'enseigné » (la classe) comme un tout homogène nous place déjà dans une perspective trompeuse. Utiliser ainsi la bonne « recette » idéologique de la formation expérientielle méconnaît en partie le mystère d'individuation que forme la réception des consignes (s'il y a) et des mises en œuvre propres à chacun. « Une des difficultés majeures soulevées par les enseignants lors de la mise en œuvre d'un projet est le temps : celui consacré au projet leur paraît souvent trop long par rapport au temps habituellement consacré à une notion » (Reverdy C, 2013, p.54). Or, les plages horaires sont trop courtes, elles problématissent parfois le déploiement d'une séance de travail et par extension l'ensemble d'une séquence. D'autres problèmes surviennent encore suite à la restriction de temps, ils apparaissent dans la réalisation d'une recherche plastique ou encore pendant la présentation des savoirs théoriques (les référencements

¹ . Nous retrouvons le terme dans « l'apprentissage par projet : la recherche » (Reverdy. C), il souligne le rôle quasi mécanique de l'enseignant pour engendrer la motivation de tous dans la réalisation du projet.

divers, la présentation des mouvements artistiques, surtout dans les notions de bases qui se présentent sous forme d'un lexique, du vocabulaire ou de concepts). L'ensemble de ces connaissances semble parfois très dense et incompréhensible : « C'est parce que les notions abordées dans le projet sont complexes et articulées les unes aux autres alors que l'enseignement par objectifs découpe les savoirs » (Reverdy C, Ibid.). C'est donc dans l'organisation de la pénurie que le projet prend place. Cette réception de l'enseignement par l'apprenant est pourtant la plus performative qui soit, elle modélise progressivement les capacités de conception et d'appréhension de l'enseigné. Reverdy énumère, ainsi, point par point, les qualités de la pédagogie du projet pour l'élève : « Développer des compétences non strictement disciplinaires. Visualiser des interactions de concepts difficiles. Faciliter la construction des modèles mentaux. Augmenter les performances individuelles (à travers un apprentissage coopératif). Développer la motivation (en s'appuyant sur les acquis de l'élève). Prendre conscience de l'effort fourni et à fournir. Acquérir de l'autonomie. Se responsabiliser (vis-à-vis de l'objectif final). Appréhender la complexité du monde professionnel (à l'aide des méthodes et démarches d'apprentissage) » (Reverdy C, Ibid.).

L'horizon du projet semble ainsi indépassable pour nous, mais dans les faits, il faut malgré tout en penser le développement dans les champs plastiques (et post-plastique) pour en saisir un au-delà possible, une sorte de nouvelle étape des raisons pédagogiques. Il serait simple de penser l'interaction de ces items verbaux (développer, visualiser, faciliter, augmenter, développer, prendre, se responsabiliser et appréhender) pour avancer une démarche qualitative et normative. Cette idée se heurte pourtant aux difficultés d'application des logiques disciplinaires, l'efficacité des matières techniques des écoles d'ingénieurs (pour l'essentiel dans les exemples de Reverdy), peut-elle s'appliquer aux champs de l'art ?

Les disciplines artistiques portent le projet au cœur même de l'enseignement comme matière. Toute implication, toute réalisation se fait dans une dimension projective qu'elle soit pédagogique ou pas, car en art le cours n'est qu'un « enrobé » du projet. Nous pouvons reprendre Dewey presque à l'origine pour penser la séquence éducative par sa méthode intitulée « *Learning by doing* », en opposition à l'apprentissage par l'écoute traditionnelle (nous le verrons plus avant). La problématique demeure ici dans l'implication personnelle de l'apprenant qui doit éviter, d'une manière ou d'une autre, le statut de réduction à un simple sujet. L'enseignant devenu motivateur (Reverdy C, Ibid.) du groupe, lui confère autonomie et auto-évaluation. Le déploiement d'un cycle d'étude dans cette « projection », celle que forme cette pédagogie, devient un cumul des acquis de l'expérience et cette sédimentation forme la concrétude de nos enseignements. Mais dans ces acquis, il nous semble que l'évolution

contemporaine du pragmatisme, notamment avec Shusterman¹, devrait nous conduire à repenser les conditions et les sens des « expériences ». Cette évolution est nodale, elle « conditionne » l'expérience. En effet, le philosophe américain invite à repenser la place du corps dans l'expérience : « La soma-esthétique peut être définie à titre provisoire comme l'étude critique-fondée sur la recherche de la perfection-des expériences et de l'utilisation du corps envisagé comme lieu de l'appréciation sensori-esthétique (aisthesis), et de l'auto-façonnement créateur. [...] Si nous écartons les préjugés philosophiques traditionnels qui vont à l'encontre du corps, et si, au lieu de cela, nous rappelons les objectifs centraux de la philosophie que sont la connaissance, la connaissance de soi, l'action juste, et la quête d'une vie meilleure, alors la valeur philosophique de la soma-esthétique devient évidente. » (Shusterman R, 1999, *La fin de l'expérience esthétique*, p. 63). La place du corps auto-façonnant de l'apprenant apporte une dimension nouvelle aux projets dans les pédagogies de l'art, elle oblige à une réévaluation de cette partie habituellement négligeable des pédagogies et c'est là un mépris résultant d'une vieille tradition². Pour le pragmatisme moderne, la tournure expérientielle de l'existence devient un « art de vivre » et Shusterman en emblématise la démarche dans « *Vivre la philosophie* » très directement. Il revient souvent sur les conditions historiques où la reconnaissance de l'expérience appert : « L'idée d'expérience esthétique a encore gagné en importance au 19e siècle et au début du 20e siècle avec l'influence de la *Lebens philosophie* qui prétendait combattre le déterminisme mécaniste à l'œuvre dans les sciences mais aussi dans les ravages de l'industrialisation. Le concept d'expérience remplaçait la notion atomiste de sensations, en tant que concept épistémologique de base » (Shusterman, *La fin de l'expérience esthétique*, p. 16). Shusterman souligne là l'influence de la philosophie « de la vie » dans l'approche conceptuelle de l'expérience chez Dewey, une influence européenne. Nous relevons le rapport entre les deux branches évolutives de la pensée³ mais cette concomitance deviendra par la suite moins évidente sous

¹. Le renouveau de l'école pragmatique américaine ne peut être ignoré dans notre discipline.

². « La connaissance étant pour une large part fondée sur la perception sensorielle dont la fiabilité est souvent contestable, la philosophie a toujours adopté une attitude critique à l'égard des sens : elle en a exposé les limites, dans le but de ne pas se laisser induire en erreur, et en les soumettant au contrôle de la raison discursive. Le travail de la philosophie sur ce sujet (au moins celui de la philosophie occidentale moderne) s'est toutefois limité à une analyse critique de deuxième ordre des propositions sensorielles qui caractérise l'épistémologie traditionnelle. La voie complémentaire offerte par la soma-esthétique permet au contraire de corriger le fonctionnement et d'améliorer les performances mêmes de nos sens au moyen d'un meilleur contrôle de notre corps, puisque les sens lui appartiennent et sont conditionnées par lui ». Shusterman R, *La fin de l'expérience esthétique*, 1999, Pau, PUP, p. 63.

³. Nous pensons ici aux évolutions des écoles américaines et européennes et à leurs différences considérables.

le poids des chocs historiques du XXe. La conception du paradigme de l'expérience qui nous anime pourtant ne peut rendre compte de l'influence considérable de Dewey, notamment sur l'intention d'art de la modernité américaine et l'ensemble de nos références nodales de l'art. « Il ne fait aucun doute que nombre de profondes transformations qui ont traversé les arts et les lettres aux États-Unis depuis la seconde guerre mondiale seraient bien difficile à saisir sans référence aux théories esthétiques de John Dewey » (Buettner, S, 2005). Ces propos de la préface de Buettner pour l'œuvre de Dewey relatent l'influence majeure du philosophe au point que les œuvres elles-mêmes inventèrent un nouveau médium : la performance. Le préfacier remarque encore : « [...] Les traits communs que partagent l'avant-garde américaine récente et l'œuvre de Dewey touchent, d'abord, à une nouvelle manière de constituer le champ de l'expérience » (Buettner, 2005). En effet, ce nouveau médium sera celui des différentes formes de l'action, du déplacement, notamment la marche, Richard Long par exemple (*A line made by walking*, 1975)¹. « Deuxièmement, à la conception de la spatialité comme condition d'intelligibilité pour faire apparaître l'expérience, à l'image des rythmes de la vie quotidienne » (Buettner, *ibid*), cette spatialité n'excluant pas la sensibilité, celle des rythmes biologiques. Et « troisièmement à un effort pour briser les délimitations existantes entre les différentes formes d'art, associé à la recherche d'une synthèse qui tente de se rapprocher de l'expérience du banal, et par là de la vie » (Buettner, *ibid*). C'est là le décroisement et l'hybridation métissés de l'extrême contemporain qui redéfinissent les différents médias. Nous pensons l'expérience par le prisme historique de son œuvre de philosophe et elle risque de se figer ici (le 4'33"² de John Cage est inconcevable par exemple sans l'influence de Dewey). La bonne modernité de la pédagogie par l'expérience passe donc par une actualisation conceptuelle de celle-ci pour ne pas subir simplement le recours à des concepts vieillissants mais pour en améliorer les impacts et acquis. Définir une pédagogie par l'expérience souligne nécessairement son caractère évolutif, elle est liée à l'évolution même du concept d'expérience dans cette école, qui, en simplifiant, assure la relève de la pensée pragmatiste depuis Dewey, avec Goodman puis Shusterman. Nous retrouvons aussi à la base de ce pragmatisme de combat l'espérance mélioriste³ qui fonde la volonté de briser le cercle de l'échec scolaire et le caractère déceptif de ce constat (qui est aussi une expérience, la

¹. Cette œuvre célèbre de Long est celle où l'artiste fabrique une trace dans l'herbe d'un pré en marchant simplement dessus.

². C'est la fameuse pièce musicale « silencieuse » de Cage. J où ne s'entend finalement que le bruit d'ambiance de l'orchestre.

³. Ce mouvement s'attache à une espérance profonde dans une amélioration générale de l'existence.

pire peut être que peut faire un élève, c'est-à-dire la perte de l'estime de soi, surtout en art). Heureusement le pragmatisme expérientiel (la pédagogie de projet) possède une plasticité naturelle, car il se projette dans le futur : « Tout en respectant le pouvoir productif du passé (par la force efficace des habitudes enracinées, des pratiques et des institutions), le pragmatisme situe néanmoins l'autorité non pas dans les données passées mais dans les conséquences pour le présent et l'avenir. » (Shusterman R, *Vivre la philosophie, Pragmatisme et art de vivre*, 2001, p.147). Ainsi, cette contiguïté passé/avenir cache secrètement le projet d'une excellence pédagogique, celle de l'autorité par l'expérience, car « reconnaissant le changement temporel et la plasticité de notre monde et de nos outils de compréhension, le pragmatisme tient fermement à ne pas les accepter tels qu'ils ont été, mais à les rendre meilleurs » (Shusterman R, *Ibid.*). Le philosophe ne cherche pas à produire une interprétation de la réalité pour établir des rapports rationnels entre les choses, il accorde la primauté à la perception sensible : « [...] Pour le pragmatisme, l'objectif de la connaissance n'est pas de copier la réalité existante, mais de la transformer pour fournir une expérience meilleure » (Shusterman R., *Ibid.*)

La dernière évolution de la pensée de l'expérience s'applique donc à en améliorer sa réception par le corps comme science pour qu'une sorte d'enchaînement vertueux qualifie la formation à son meilleur rendement. Mais dans cette approche, nous considérons notre bassin de formation comme un tout homogène propre à la réaction immédiate et plus encore comme un réceptif uniforme, or, nous savons bien que rien n'est moins uniforme qu'une classe, d'âge, de niveau, de cycle. Comment alors rapprocher l'expérience de groupe et l'être-là¹ irréductible de l'apprenant ? Nous interrogerons ce renouveau du pragmatisme dans son rapport à des questions ontiques plus avant.

2. Notre étude de cas dans une discipline artistique : le projet LUMA 2022.

Notre dernière expérience pratique de mise en acte d'un projet récent à visée pédagogique fut une collaboration multidisciplinaire. Elle se déroula aux LUMA² d'Arles (la collection Hoffmann). Cette dernière avait initié une

¹ . Il semble inutile de revenir sur le mot, apparaissant au paragraphe 9 d'« Être et temps » de Heidegger. Nous soulignons par être-là (*Dasein*) le caractère irréductible de l'expérience propre à chacun pour une même factualité.

² . La Fondation LUMA a été créée en 2004 par Maja Hoffmann à Zurich, en Suisse, afin de soutenir la création artistique dans les domaines des arts visuels, de la photographie, de l'édition, des films documentaires et du multimédia.

rencontre entre une jeune artiste d'origine colombienne résident à Marseille (Camacho. L.A) et un panel de collégiens de la ville d'Arles dans les Bouches-du-Rhône pour une introduction basique à l'univers de l'art contemporain. L'expérience commença donc par la confrontation de cette plasticienne, une génération d'élèves et la demande d'une création (que nous conduisions dans les faits). Cette création en soi, après consultation de tous, porta sur la fabrique du journal de nos rencontres sous forme de « Fanzine » ou historiette relatant des plages temporelles (un après-midi), des découvertes (les lieux d'expositions) ou autre encore. C'est sous la sculpture monumentale de Franz West (Krauses Gekröse) dans le jardin de la fondation que nos élèves débutèrent leurs trouvailles comme des entomologistes (ou des herboristes) collectant les éléments du jardin, fleurs, insectes, objets manufacturés pour les remiser et cela par îlot de quatre ou cinq élèves. La gouverne secondaire du plasticien s'attarda particulièrement sur l'environnement du musée comme lieu de découverte et de dépaysement en déployant environ dix séquences au cours du semestre. Ce fut une application directe de la méthode Dewey (learning by doing) afin de s'approprier le lieu, toujours impressionnant dans un premier temps, puis afin d'en tirer des histoires à relater pour une exposition comme point d'orgue du projet. Notre objectif était d'améliorer, secrètement, la rencontre entre le collégien et l'œuvre d'art pour la rendre comme naturelle à terme. Ce but, rapidement atteint, transforma la collection en lieu de repas et de jeux, le décloisonnement du lieu muséal par répétition des immersions du bassin d'enseignés transformant le rapport aux œuvres progressivement. C'est en grande partie la clarté de l'objectif (appropriation du lieu muséal) qui provoqua une réalisation satisfaisante du projet, incitant ainsi les apprenants à revenir, ressasser la rencontre pour la rendre habituelle. Provoquer l'habitus chez le collégien d'une consommation culturelle dans son mode de vie future, était pour nous une forme de pleine réalisation du projet (mais le manque de recul sur l'expérience conduite impose la modestie des conclusions ici, nous en notons simplement le plein succès apparent à ce jour). L'« excellence » des expériences à faire par nos élèves nous demande aussi d'éviter la dispersion par manque de ciblage, c'est la réflexion que nous nous sommes faits à la suite de ce projet mais cette conclusion ne doit pas être pensée de manière manichéenne. Ce ciblage n'a rien d'une fermeture sur une démarche (ou consigne) précise, dans le sens où c'est l'ambivalence des différentes demandes (et attentes) qui ouvra le chant de la plus libre expression de nos collégiens. En effet, chaque intervenant apporte son interprétation personnelle d'une même consigne. Si nous multiplions les prescripteurs (les enseignants

Considérée comme un outil de production pour les multiples initiatives lancées par Maja Hoffmann, la Fondation LUMA produit, soutient et finance des projets artistiques qui visent à approfondir la compréhension des questions liées à l'environnement, aux droits de l'homme, à l'éducation et à la culture.

de différentes disciplines en arts plastiques, en arts appliqués et en français par exemple ; le pôle relationnel Luma et une association critique à plusieurs curateurs dans notre exemple) le travail s'en trouvera enrichi, car une ambivalence native présidera la recherche. Cela augmente l'ambiguïté originelle du projet (son ouverture) et les niveaux d'écoutes possibles. La pluralité des prescripteurs empêche une pétrification du projet dans une réalisation déceptive pour l'élève, elle forme une sorte de relais informel pour la projection mentale des réalisations. Une remarque importante reste à formuler, celle de la consommation temporelle dans la pédagogie de projet, nous le redisons, elle a retardé la seconde phase que nous désirions, c'est-à-dire le passage au numérique pour la création du Fanzine (sous forme de livret numérique), et montrable sous forme d'art vidéo dans une salle obscure du LUMA (mais c'est un projet envisageable pour une évolution future à l'échelle du cycle de collège). Nous pourrions aussi passer du collectif à l'individuel en personnalisant le projet, sortir du groupe vers l'œuvre nominale et autonome. Par exemple, chacun pourrait utiliser des outils numériques (tablette graphique, caméra vidéo...), des logiciels scolaires standards ou selon le choix propre de l'élève pour individualiser le rendu. Nous relèverons pour finir une étonnante osmose de groupe ayant fusionné, les parties enseignant/enseigné dans l'expérience commune comme une forme d'holisme dans la dynamique de groupe (mais cela aborde des problématiques différentes).

Abordons, maintenant le sujet de nos élèves et le potentiel qui subsiste de leurs expériences.

3. L'individu dans le « bassin » d'expérience : l'enseigné.

Pour revenir à nos collégiens, le fait est que le pragmatisme en se souciant nouvellement de l'apprenant, s'imagine lui conférer une attention particulière et se dispense ainsi d'en conserver le propre. Ou plutôt il nous semble, comme pédagogue, que l'attention portée à l'enseigné ne prend pas assez en compte l'effectif réel, autrement dit, la classe d'âge et sa maturité pour en préserver le « fonds »¹ comme dans le cas de notre bassin d'élèves. C'est que pour beaucoup, la pédagogie s'adresse à des esprits en formation, encore dans l'immanence, avant même la fondation de l'être-là² et qui par la

¹ . Ce fonds est celui de l'auto-façonnement.

² . « C'est seulement après avoir analysé le contenu de la sensibilité fondamentale que Heidegger en propose une espèce de définition positive, en nommant les quatre composantes essentielles [...] qui la déterminent : [...] ; exposition aux dieux, insertion dans la terre, ouverture au monde, fondation de l'être-là (cette dernière se disant également : *Überantwortung an des Seyn*, se livrer à l'être). » Greish J, « Hölderlin et le chemin vers le sacré » in *Cahier de l'Herne, Heidegger*, 1983, Paris, Edition de l'Herne, p. 554.

suite, assume la dimension expérientielle sans pouvoir toujours se la représenter (et ainsi la mettre à distance dans un rapport, « ratio »). Si nous retrouvons dans le pragmatisme et l'existentialisme (Existenzphilosophie) la même méfiance pour le délire logico-mathématique de chaque côté de l'atlantique, l'école européenne semble négliger ses propres percées en application à la dimension pédagogique. Nous retrouvons rarement chez Heidegger par exemple cette dimension de transmission de la pédagogie analysée, il a été de plus très mal compris¹. La question pourtant se pose par l'être, sa constitution, pour comprendre les phénomènes de l'ennui (scolaire) et de l'angoisse mais il ne l'applique que très rarement au champ des apprenants. Ce n'est que tout récemment que l'urgence d'entreprendre une recherche sur le Heidegger enseignant devient une problématique, et c'est étonnamment l'université américaine, siège de la pensée pragmatiste, qui en assure le déploiement. Les travaux de Kruger-Ross M-J (université de Pennsylvanie) par exemple, exemplifient ce besoin : « Cependant, il est d'abord utile et éclairant de considérer comment Heidegger, enseignant et philosophe, qui a passé sa vie à explorer et à poser la question du sens de l'être, a compris et conceptualisé sa pédagogie dans les contextes éducatifs qu'il a travaillés. Il y a un intérêt croissant pour Heidegger en tant qu'enseignant et ce que l'on pourrait appeler une "pédagogie heideggérienne" distincte des écrits de Heidegger et des déclarations publiques faites sur l'enseignement, l'apprentissage et l'enseignement supérieur » (Kruger-Ross M, 2017). Nous constatons, nous aussi, le besoin de recherche universitaire, car suivre la soma-esthétique dans une recherche méliorative de l'enseignement par projet nécessite cette approche particulière de « l'auto-façonnement créateur » (Shusterman, 1999). Autrement dit, la question que nous posons là est celle d'une ontologie de l'apprenant, de sa maturité intellectuelle, celle du corps de l'enseigné pour bénéficier pleinement des pédagogies projectives par une forme d'attention à une différenciation qui s'auto-façonne. L'université pose des problèmes qui ne sont pas ceux du collège ou lycée, et par suite, se mettre à l'écoute des réussites pratiques est absolument nécessaire pour ne pas créer des psychopompes inutiles. Nous voyons ici une limite des pédagogies par projet « universel » mais une fois encore l'étude précise (et ciblée) et la connaissance de l'entendement des parties permettront d'adapter l'ambition du projet (et notamment sa dimension collaborative). Nous retrouvons dans « Qu'appelle-t-on pensée » les positions du Heidegger enseignant, qui, comme toujours, pense la pédagogie dans une profondeur différente du simple

¹ . « Être là -comme on dit : Esprit, es-tu là ? - n'est qu'une invention des Français popularisée par Sartre ». [...]. Heidegger qui ajouta simplement : le *Dasein* n'est pas le *là* de de l'être, mais *être-le-la*, le *soutenir*, y *ek-sister* ». Beaufret J, « En chemin avec Heidegger » in *Cahier de l'Herne Heidegger*, op. cit, p. 212 . En effet, les mésinterprétations sont légion depuis l'interprétation sartrienne du *Dasein*.

discours d'autorité de savoir : « Enseigner est, en effet, encore plus difficile qu'apprendre. On le sait bien, mais on y réfléchit rarement. Pourquoi enseigner est-il plus difficile qu'apprendre ? [...]. Enseigner est plus difficile qu'apprendre, parce qu'enseigner veut dire "faire apprendre". Celui qui véritablement enseigne ne fait même rien apprendre d'autre qu'apprendre. C'est pourquoi aussi son action éveille souvent l'impression qu'auprès de lui, on n'apprend, à proprement parler, rien. C'est que l'on entend alors inconsidérément par "apprendre" la seule acquisition de connaissances utilisables. [...] » (Heidegger, 1959 1er édit, [5 édit, p96-97]). Manifestement, l'enseignement est pensé comme un acte de création, on apprend -là- l'enseignement en le faisant (learning by doing) et par la dimension performative du « faire » apprendre, l'enseignant applique cette pratique pour soi. Et nous pourrions dire qu'il y a presque, conjointement, une abolition de l'autorité dominante, « C'est pourquoi dans la relation de celui qui enseigne à ceux qui apprennent, quand c'est une relation vraie, l'autorité du "multiscient" ni l'influence autoritaire de celui qui a une charge n'entrent jamais en jeu. C'est pourquoi encore cela demeure une grande chose d'être un enseignant- et c'est tout autre chose que d'être un professeur célèbre ». (Heidegger M, 1959). Pour Heidegger, l'éveil de l'apprentissage pose sans arrêt la question de l'utilitarisme directe (l'objectif) des pédagogies et comme ce dernier l'écrit : « [...] l'on entend alors inconsidérément par "apprendre" la seule acquisition de connaissances utilisables ». Cela résonne comme un jugement de valeur et aussi une condamnation. Il ose dire qu'auprès d'un excellent pédagogue « on n'apprend, à proprement parler, rien ». Mais ne rien apprendre d'autre qu'expérimenter un apprentissage « évidé », ouvre la voie pour que l'enseigné développe son « propre », ce vers quoi la démarche de son être tend. Autrement dit le projet pédagogique est dans la préservation du potentiel d'étonnement et d'émerveillement de l'apprenant (l'auto-façon). Typiquement, Heidegger semble moins attiré par l'événement expérientiel direct comme moteur des acquisitions, car son enseignement porte l'attention sur le refus de modéliser par le prisme de « l'enseignant ». Comparativement, il se méfie déjà de lui-même et des « projections » de savoir qui se modélisent chez l'enseigné par lui. Mais la problématique demeure aussi dans la continuité de son école qui, contrairement au pragmatisme américain, ne semble pas avoir eu de réelle relève permettant une actualité récente et une modernité d'application. C'est là le drame de la réception historique du maître de Messkirch, toujours entouré d'un halo d'ambiguïté ou de récupération et qui en oblitère la portée. Gageons que cette période sera passagère et que le temps confèrera un peu de tranquillité au débat, ne serait-ce que pour aborder sereinement ses apports qu'il faudra bien, tôt ou tard, aborder courageusement.

La complétude être/expérience semble pourtant évidente pour valoriser les dimensions formatives du projet et elle passe par une analyse des répercussions de l'expérience. Comment cette pédagogie projective s'assimile-t-elle à l'apprenant ? Il ne s'agit pas simplement de pratiquer l'expérience du projet mais de pouvoir en comprendre les apports pour chacun, individuellement, car la « soma-esthétique », dans sa logique d'excellence nécessite de se pencher sur le sujet de l'expérience une fois acquis qu'il faut en faire dans la pédagogie expérientielle. Cela ne remet en rien le *prima* de celle-ci comme énergie nécessaire dans l'acquisition des compétences mais nous fait saisir la nécessité du projet individuel dans un objectif d'ensemble.

Conclusion

Qu'il faille sortir du manichéisme dans les pédagogies de l'art par l'expérimentation, nous y sommes tous confrontés. L'efficace pratique du métier nous y incite, car il faut bien que « l'enseigneur » se mette lui aussi en question. La foi dans les expériences et les projets aveuglent aussi la critique positive du pragmatisme. Si l'on admet définitivement que « celui qui véritablement enseigne ne fait même rien apprendre d'autre qu'apprendre » (Heidegger, 1959) on repense nouvellement les pratiques pédagogiques et à nouveaux frais. Dans cet esprit, une attention particulière aux exigences corporelles des enseignés ne peut-être retranchée de l'exigence mélioriste d'ensemble. Cela se conjugue à une mise à niveau des projets et de leurs événements expérientiels se rapportant à des classes d'âges. Nous revenons ici à la fondation de l'être-là de l'enseigné, seuil en deçà duquel une expérience et sa répercussion demeurent inconnues dans l'ontologie contemporaine¹, c'est là des questions pratiques nécessitant des progrès conceptuels dans la science de l'être, malheureusement un peu en jachère depuis la disparition du maître de Messkirch.

Le débat porte ainsi sur l'enseignant et comment amener l'expérience au cœur du projet pédagogique pour ainsi donner cette sensation du rien, en forçant peut-être même l'exclamation dans le cours d'arts plastiques ou appliqués le plus sincère qui soit, dicit nos élèves : « on n'apprend rien... ». Cette boutade ne résume pas pour autant une excellence pédagogique en œuvre, elle replace cependant les acteurs dans la forme d'un objectif toujours à définir, et

¹. Nous ne sommes pas sans ignorer les phénoménologies (française ou européenne, Marion J-L, Romano C.) contemporaines mais leurs relèves ne sont pas pertinentes pour nous (bien que « La croisée du visible » montre une certaine connaissance de l'expérience artistique). Claude Romano montre aussi un intérêt évident pour l'expérience (de la couleur) mais pour en tirer une logique simplement rationnelle.

ouvert vers sa meilleure réalisation possible, comme il se doit. Il faut provoquer « l'auto-façonnement créateur », sans aucun doute, et cela sans modéliser par le prisme déformant de « l'enseignant » pour remettre le propre de l'étudiant au cœur du développement. Cette démarche enseignante vraie favorise les acquisitions de l'élève. Cette attention (sans doute en relief dans les pédagogies de l'art) prend soin des qualités de chacun en repensant l'expérience, non plus comme dans un bassin homogène d'expérimentation, mais dans un rapport individuel où les expériences à faire sont déjà (et aussi) potentiellement différentes. Cela nécessite aussi sans doute des équipes pédagogiques renforcées et plus nombreuses optimisant le potentiel d'ubiquité (face holiste) de l'expérience. Cette volonté de parfaire la qualité des expériences nécessite des moyens difficiles à réunir et que nous savons tous précieux. Croire que nous puissions « individualiser » en profondeur le rapport à l'acquisition des compétences est aussi une utopie, cela demande tout simplement un dispositif considérable à mettre en place mais cet orient reste cependant toujours désirable dans les pédagogies de l'art fonctionnant en grande partie dans sa dimension (utopique).

Pour finir, n'oublions pas que le rapport enseigné/enseignant subira sans doute de profonde mutation dans les décennies à venir. L'intelligence artificielle et l'univers numérique viendront encore perfectionner nos ambitions pédagogiques, qu'en sera-t-il alors de nos méthodologies d'enseignements ?

Bibliographie

Beaufret. J, 1983, « En chemin avec Heidegger » in *Cahier de l'Herne Heidegger*, Paris, Edition de l'Herne, 1983.

Buettner. S, 2005, « John Dewey et les arts visuels aux USA » in *L'art comme expérience*, Publications de l'université de Pau, Editions Farrago.

Dewey.J, 2005, *L'art comme expérience*, 2005, Pau, Publications de l'université de Pau, Editions Farrago. Greish. J, 1983 « Hölderlin et le chemin vers le sacré » in *Cahier de l'Herne, Heidegger*.

Heidegger M, 2014, (1^{er} édit 1959 fr), *Qu'appelle-t-on penser ?* 2014, Paris, Puf, Paris, 5eme édit, « Quadrige ».

Shusterman. R, 1999, *La fin de l'expérience esthétique*, Pau, PUP.

Shusterman R, 2001, *Vivre la philosophie, Pragmatisme et art de vivre*, Paris, Klincksieck.

Webographie

Kruger-Ross M, 2017, « Saying Language: Heidegger on Teaching, Technology, and Language », in *Journal of Philosophy* – ISSN 2420-9775 N. III, 9, 2017 – Heidegger, Languages, Arts.

Reverdy.C,2013,p.54.

Eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr.sti/files/ressources/techniques/5180/5180-186-p46.pdf

تدريس الاشهار الخطي بين العلوم المبتكرة والفنون التشكيلية المتأصلة.

Teaching graphic publicity between innovative sciences and the plastic arts

نبيلة اجليل

Nabila JLAIEL

Le Laboratoire Langage et Traitement Automatique (LLTA)

التلخيص:

سعت من خلال هذه الورقة العلمية إلى تسليط الضوء على تجريبي في دراسة الاشهار الخطي، تجربة تهدف إلى التطلع عن قرب على اليات ومراحل تدريس هذا الاختصاص حسب نظام المشاريع، وأثرها في مسيرة الطالب من خلال البحث في المفاهيم في مرحلة أولى، وفي مرحلة ثانية مكملة لسابقتها من خلال تصميم النظريات المتعلقة بادراك إمكانية بلورة المفاهيم المطروحة. ومنها الى تصور تطبيقي من خلال استغلال بعض الاليات المتاحة. بالإضافة إلى محاولة الكشف عن مختلف خصائص هذا الابتكار البيداغوجي الذي يستمد نظرياته من التطور الاجتماعي والاقتصادي والعلمي المتسارع.

فهل الاشهار فن ام علوم تخص التسويق عبر استراتيجيات علمية محددة مسبقا؟

وإذا ما كان الاشهار الخطي فنا ففيما تتمثل أبعاد هذا الفن؟ ومدى ارتباطه بالفن التشكيلي مدى مساهمته في تعزيز مفهوم التواصل؟ باعتبار ان الاشهار يحتاج الى الرسم.

في اليات وأساليب تدريس الاشهار الخطي، تقتضي بيداغوجيا تتماشى وخصوصية المواد المدروسة.

الكلمات المفتاحية: الاشهار الخطي، البيداغوجيا، فن التدريس، تدريس الفن، الادراك، التواصل، التجربة.

Abstract :

Through this scientific paper, I sought to shed light on my experience in studying graphic publicity, an experiment that aims to look closely at the mechanisms and stages of teaching this specialty according to the project system, and its impact on the student's career by researching concepts in a first stage, and in a second stage complementary to the previous one. By designing theories related to realizing the possibility of crystallizing the proposed concepts. And from there to an applied perception by exploiting some of the available mechanisms. In addition to trying to reveal the various characteristics of this pedagogical innovation, which derives its theories from the accelerated social, economic and scientific development.

Is advertising an art or a science related to marketing through pre-defined scientific strategies?

And if graphic publicity is an art, then what are the dimensions of this art? To what extent is it related to plastic art, and to what extent does it contribute to promoting the concept of communication? Considering that advertising needs to be painted.

In the mechanics and methods of teaching written publicity, a pedagogy is required in line with the specificity of the studied subjects.

Keywords: graphic publicity, pedagogy, the art of teaching, teaching art, cognition, communication, experience.

مقدمة

تدريس الاشهار الخطي في تونس كان نتاجا للتطور التكنولوجي والرقمي. الذي كان له الأثر في انطلاق التفكير في تبني مشروع الانخراط في ثقافة الابتكار، بالاعتماد على الأفكار الذكية لتحسين عدة مجالات على غرار مجال البحث العلمي.

ويهدف بالأساس الى جعل التكوين أكثر ملائمة لواقع وحاجة السوق المتطورة ومواكبة للثورة الرقمية. يتحصل على إثرها الطالب على إجازة (تطبيقية او أساسية) أكثر انسجاما مع متطلبات وواقع سوق الشغل.

وارتأيت في هذا البحث ان أركز على تجريبي في دراسة الاشهار الخطي، تجربة تهدف إلى التطلع عن قرب على اليات ومراحل تدريس هذا الاختصاص حسب نظام المشاريع وأثرها في مسيرة الطالب من خلال البحث في المفاهيم في مرحلة أولى، وفي مرحلة ثانية مكتملة

لسابقتها من خلال تصميم النظريات المتعلقة بادراك إمكانية بلورة المفاهيم المطروحة ومنها الى تصور تطبيقي من خلال استغلال بعض الاليات المتاحة. هذا بالإضافة إلى محاولة الكشف عن مختلف خصائص هذا الابتكار البيداغوجي الذي يستمد نظرياته من التطور الاجتماعي والاقتصادي والعلمي المتسارع. وبما ان الاشهار الخطي اختصاصا قائما بذاته في منظومة التعليم العالي فانه يجب ان يكون تخصصا مبتكرا باستمرار.

فهل الاشهار فن ام علوم تخص التسويق عبر استراتيجيات علمية محددة مسبقا؟ وإذا ما كان الاشهار الخطي فنا ففيما تتمثل ابعاد هذا الفن؟ ومدى ارتباطه بالفن التشكيلي ومدى مساهمته في تعزيز مفهوم التواصل باعتبار ان الاشهار يحتاج الى الرسم؟

1. الاشهار الخطي بين العلمي التكنولوجي والفني الإبداعي

الاشهار علم لأنه يرتبط بدراسة السوق من خلال تحليل الأرقام والاثمان وتكاليف وبيانات تهم معاملات الشركات مع الحرفاء. علم في دراسة متطلبات وسلوك المستهلك باعتماد العلوم الإنسانية كالسوسولوجيا والأنثروبولوجيا والبيسيكولوجيا ; ويؤكد كلود لورنس ان "من المهارات الأساسية للإشهار فهم علم النفس البشري. كلما كان عالماً نفسياً، كان ذلك أفضل. يجب أن يعلم أن بعض التأثيرات تؤدي إلى ردود فعل معينة؛ يجب عليه استخدام هذه المعرفة لزيادة نتائجه وتجنب الأخطاء."¹ اي ان تطوير الاهتمام بالعلوم على اختلافها يضيف معنى حقيقيا وموضوعيا وواقعا للمحتوى. وعلم باعتماده على التطور التكنولوجي الرقمي العلمي ومواكبته.

لكن الجانب العلمي للإشهار لا ينفي الجانب الفني المرتكز بدوره على تكوين علمي بالاعتماد على التكنولوجيات الحديثة في تطبيق التصاميم.

¹ CLAUD-CLARENCE, Hopkins. (2015). *La Publicité Scientifique*, traduit de l'Américain par Gérard et Patricia Ben jean, 108 pages en PDF, Epub, Mobi, Kindle en ligne. <http://www.tousvoslivres.com/doc2015/TousVosLivres%20-%20cours%20de%20publicite%20scientifique.pdf>

علاقة الفن بالإشهار هي علاقة الزامية، مرتبطة بكيفية العرض بأساليب فنية لإبراز قيمة الشيء. وهنا نتحدث عن دور الفن في إيصال الرسالة الاشهارية بالطريقة المثلى.

إذا إنّ الاشهار الخطي علمي من جهة وفني من جهة اخرى ; اذ انه يقبع بين مجالين مختلفين، متناقضين، مرتبطين، متكاملين، الشيء الذي جعل منه اختصاصا متميزا يتطلب دراسة مواد علمية وأخرى فنية.

أي أنّ التقاء تكنولوجيا رقمية متطورة مع التصميم الفني، شكل منهجا جديدا لتصميم ذكي من خلال المام المصمم بجملة من التقنيات الرقمية والأفكار الخلاقة لإنتاج تصميم اشهاري ذكي ومتطور على درجة من الجمالية; أي انه على المصمم مواكبة كل التطورات الجديدة استجابة لتغيرات سلوك الحريف، من خلال دراسة مجتمع الاستهلاك على غرار دراسة الفيلسوف وعالم الاجتماع جون بودريار التي تناول فيها مجتمع الاستهلاك من خلال دراسة في أساطير النظام الاستهلاكي وتراكيبه.

وفي ارتباطه المباشر بالفنون التشكيلية وجب علينا اولا تفسير كلمة غرافيك او خطي; ونعني بها كل ما يخطه الانسان شكل مرئي ويتضمن عدة وسائط من بينها الرسم والنحت والنقش والحفر.

التصميم الاشهاري هو عملية اتخاذ القرارات لتحويل الغرافيك الى شيء مرئي. وذلك بنقل الأفكار الى عمل جرافيكي متكامل له مبادئ أساسية منها التباين، الانسيابية، التكرار، التناسق، التوازن، التقارب، البساطة والتوظيف.

من خلال هذا التعريف يمكن ان نستنتج علاقة الترابط والتكامل بين الفن الغرافيك والتشكيلي كما يمكن ان نتيبن مساهمة التصميم الجرافيكي او الخطي في تجسيد وتمثيل هوية الفن التشكيلي او بعض عناصره.

اعتماد الاشهار الخطي كاختصاص يعتبر تحديا، لأنه يفرض المعرفة والدراية الكافية بالاختصاصات الأخرى كالرسم والتصوير ودراسة الألوان; وتدریس هذه المواد الفنية التشكيلية يحث الطالب على الإبداع الذاتي والاختراع وإخراج ما فيه من مواهب

تساعده على التعبير عن ذاته كما تسمح له اكتساب الثقة في النفس وجعله شخصاً
بناء في المستقبل من خلال تعليمه التقنيات العملية.

وارتباط الأشهار الخطي بالفنون التشكيلية تضبطه العلاقة القائمة بين الصورة بالرسم
والألوان والنص.

فالصورة تحتاج إلى الخطوط والأشكال والرموز والألوان بدرجاتها من أجل إيصال رسالة
أشهارية محددة ودقيقة وفيه لضوابط الخطاب الأشهاري يهدف التأثير على المتلقي.

إذا للإشهار في دوره الفني ابعادا متنوعة، كالبعد التوعوي التحسيبي الذي يستهدف
مجالات عدة يهدف النصح والإرشاد وتأطير السلوكيات على غرار مجال الصحة والتعليم،
إلى جانب البعد الثقافي الذي يهدف إلى الإصلاح والتطوير من خلال تناول مختلف
الجوانب الحياتية من اقتصاد واجتماع وسياسة وتاريخ ودين.

2. في اليات وأساليب تدريس الأشهار الخطي.

تمكن شهادة تصميم الصورة في اختصاص الأشهار الخطي تعليماً نظرياً وعملياً وفنياً،
يخصص جزء كبير منه لإتقان الرسم والتواصل البصري والإنفو جرافيك، فضلاً عن
تقنيات التنفيذ المرتبطة بقطاع الطباعة. كما يهدف إلى اكتساب التمكن من منهجيات
المشروع من خلال إتقان البرمجيات والتقنيات الحالية والتكيف مع التطور المستمر
المرتبط بالثورات التقنية العلمية.

هذا الاختصاص لا يهدف إلى تطوير المعرفة المتعلقة بالمستوى البصري فقط بل إلى
ضرورة الوعي بمراحل الإنتاج بأكملها من خلال البحث عن التنوع التقني العلمي والفني.

كمثال نذكر العمل "بمنهجية المشروع" المتخصصة في تصميم الصور، من أهدافها
السماح للطلاب بإجراء بحث تجريبي يعتمد على الهيكلة والجمع والتفكك وتبديل
العناصر المرئية وإتقان المصطلحات ورموز اللغة البصرية. والعمل ببيداغوجيا المشروع
التي يعرفها (Jenne, Rioult) جان وريولت على أنها "ظاهرة لها مصدرها في تصورات

التلميذ لنفسه ولبئته، والتي يترتب عليها اختاره الالتزام بتحقيق النشاط التربوي المقدم له والمثابرة على إنجازه، من أجل التعلم "1 أي ان الالتزام عقد من عقود إنجاح العملية التربوية. وهنا يمكن ان نأكد ان الطالب شريك فاعل في انجاحها على كل المقاييس.

بالإضافة إلى تحديد أدوات العمل كالخطيط، الصورة النصية، التوازن بين الملمء والفرغ، التسلسل الهرمي للمعلومات، التسلسل الهرمي للقراءة، اقتراح الألوان، العلاقة بين المقترح الخطي والطباعة.

حيث يقوم الاستاذ بإنشاء معجم محدد واكتساب منهجية ومفردات على جميع الخصائص المرئية (اللون، الطباعة، عنصر التصميم).



-صورة(1) لعمل يهدف للمحافظة على التراث البربري بمارث (الملية البربرية).²

توجيه الطالب نحو التعلم العملي والمصطلحي حتى الوصول إلى الدقة الفنية والمفاهيمية في تنفيذ التمرين. كما يضع الطالب في حالة نشاط فكري وذهني متواصل وفق مهارات تسهل عملية التعلم والادراك يعمل بطريقة تخلق جواً ملائماً للتبادل والاستقلالية وينفذ بشكل بديهي مجموعة متنوعة من أساليب التعلم؛ طريقة استفهام تتطلب جهد الطالب، تثير فضوله، وتناشد ذكائه وتجعله يستمتع بالإنجاز، ويحاول الاستاذ ترك

¹ Rioult, Jean, Tenne, Yannick (2002). *Concevoir et animer un projet d'école*. Paris : Bordas.p32.

² عمل في اطار مشروع تخرج تحت عنوان "استنطاق التراث البربري بمارث" اختصاص فن و تواصل تحت تأطير الأستاذة لبنى قسنطيني بالمعهد العالي للفنون و الحرف بقابس للسنة الجامعية 2010-2011.

توقيت متوازن للتصحيح بين الطلاب ففي بداية كل جلسة، يتصل بالطلاب واحدًا تلو الآخر للتصحيح والتحقق من تقدم عملهم. وتقيم الطالب في هذه المرحلة يعتمد بالأساس على الحضور الذهني والبدني في القسم الى جانب العمل المنجز بكامل مراحلها، أي ان الطالب يجازى على دوره الفعال اثناء سير الدرس.

إنّ تجربة التدريس في مجال الفن الجرافيكي والاشهار تحتم وجود صورة مختلفة للمدرس وتكويننا مختلفا يجمع بين التقني والفني في نفس الوقت. أي أنّ المدرس امام تحديات كبيرة ومتعددة، فمن جانب وجب عليه اتقان تقنيات ومهارات الاشهار الخطي المعتدة على تكنولوجيايات حديثة ومتجددة ومتطورة. هذه التقنيات يتطلب استخدامها مهارات عالية؛ أي أنّ المدرس نفسه في حاجة دائمة الى الانخراط في دورات تكوينية مستمرة من اجل تطوير ذاته.

ومن جانب اخر يجب عليه ان يكون على درجة عالية من الحس الفني الذي تفرضه ضوابط ومميزات الرسالة الاشهارية.

فتجربتي في دراسة هذا الاختصاص جعلني اواكب تجارب بيداغوجية متنوعة ومختلفة من أستاذ لأخر عن قرب. أي أنّ هذا الاختلاف ناتج عن السعي الدائم من المدرسين لخلق وابتداع طرق للتفنن في إيصال المعلومة سواءا كانت تقنية او فنية.

للمدرس تحدّ آخر متمثل في دوره كفاعل اجتماعي، من خلال الخروج من الدائرة الضيقة للفصل الى العالم الخارجي ; وذلك من خلال تقاسم النشاطات والخبرات وتبادل الخدمات، ودفع الطالب الى ابراز قدرته على ان يكون شريكا فاعلا خارج الدائرة الضيقة للمعهد. الى جانب حثه على التعامل مع الشركاء الطبيعيين للمنظومة التعليمية في مجالات عديدة كالثقافة والصحة والاقتصاد. وذلك من خلال انجاز مشاريع بالشراكة او القيام بالتربصات التي من شأنها ان تمنح الطالب مزيدا من إدراك سوق الشغل قبل تخرجه وتهيئه لعالم قد يكون مجهولا بالنسبة اليه. أي أنّ هذا الاختصاص منفتح على

المحيط الخارجي وبقية مكونات المجتمع، مما يفرض على الطالب أن يكون متعدد المواهب والاختصاصات (polyvalent) وعلى دراية واسعة بمحيطه.

تعلمت من خلال تجريبي التفاني في مجال البحث والتقدم خطوات الى الامام. نحو تجربة تعليمية ذات ابعاد إنسانية اجتماعية وتقنية وعلمية. وهذا التنوع العلائقي يسمح لنا باكتشاف مهمة التدريس عن كثب ومن عدة جوانب، فالعلاقة بين الطالب والمدرس مهمة جدا من اجل تحقيق مناخ عمل إيجابي.

يتبنى المدرس نهجا اتصاليا يسمح بتبادل سلس مع الطالب، يؤكد برو (Bru) أنّ دور المدرس هو "إنشاء الظروف المادية والزمنية والمعرفية والعاطفية والعلائقية والاجتماعية لتمكين الطلاب من التعلم"¹



صورة (4): تبين العلاقة التشاركية في الفصل ضمن عملية اصلاح جماعي لاحد الاعمال.

يمكن أن نستنتج إذا أنّ التجربة التعليمية تقتضي التجاوب الكلي من كلا الطرفين. في هذه المرحلة يمكن ان نتحدث عن مفهوم الشراكة في التبادل العلمي. أي أنّ النهج التعليمي اخذ منحاً اخر في تدريس الاشهار الخطي من خلال التغير الكلي للعلاقة القائمة بين الطالب والمدرس من علاقة افقية يسودها الرهبة والقدسية للأعلى مستوى، الى علاقة افقية يسيطر فيها مناخ عائلي يدفع الى حب المنافسة وتقديم الأفضل في تجربة

¹ Bru, Mark. (2001). *Étudier les pratiques enseignantes : les raisons d'un choix. Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5, p. 5-7.

لفتح المجال لتبادل الاساليب والأفكار والمقترحات وهذه التشاركية تساعد الطالب على بناء شخصيته واستقلاليته الفكرية وأسلوبه كمصمم اشهار خطي بما ان مجالنا قيد الدراسة يفرض الاختلاف من شخص لآخر.

في هذه المرحلة يمكن ان نتحدث عن تقييم الاعمال المنجزة. فالتقييم اجراء تعليمي، يتميز بإصلاح جماعي للعمل امام لجنة علمية مكونة من بعض مدرسي الاختصاص. يهدف هذا الإصلاح الى الاستفادة من أخطاء الجميع وخاصة من التنوع الفكري من طالب لآخر. وفيه يتم تسليط الضوء على نقائص ونقاط قوة الاعمال لتعزيز العملية التعليمية.

في نهاية التقييم تترجم مجهودات الطلبة الى اعداد وملاحظات. وتتأثر النتائج بالحضور الذهني للطلاب وأدائه في طرح مشروعه من خلال طريقة عرض العمل امام اللجنة أولاً وتقديمه ليبين مدى تمكنه من الياته ثانياً.



صورة (5): طريقي في عرض مشروعي عند دراستي اختصاص للإشهار الخطي¹.

تجربتي في تعلم اختصاص كهذا، رغم الايجابيات المتعددة، كانت محفوفة ببعض المشاكل، تمثل بعضها في طريقة تدريس بعض المواد النظرية المهمة من بينها مادة التراث ومادة اعتنت بحقوق الانسان؛ أي ان طريقة املاء الدروس كانت سائدة دون التفاعل مع الطلاب، هذه الطريقة تحول دون ادراكهم لأهمية المعلومات المقدمة والأفكار المطروحة. لأن خصوصية هذا التوجه تقتضي عكس ذلك، اذ فهو قائم على اثاره

¹ صورة تبين طريقي في عرض مشروعي موضوعه إعادة تصميم مجلة رياضية عند دراستي اختصاص للإشهار الخطي للسنة الجامعية 2007-2008 تحت اشراف الأستاذ فاخر الفخفاخ بالمعهد العالي للفنون والحرف بقايس.

الاهتمام والتحفيز بإضفاء نوع من الديناميكية والاستثمار في الشخصية وتطوير الرغبة. وتبقى المكتسبات النظرية وما يقدمه لنا الأساتذة من معلومات ومنهجيات تحتاج إلى التطبيق والتفعيل.

وأهمية جعل الطالب في وضعية إدراك لما يقوم به بعد التعرف على قدراته وامكانياته بشكل أفضل ومعرفة ما يجب معرفته. وفي هذا السياق يقول فيو (Viau) "ادراك قيمة النشاط يعرف على انه الحكم الذي يتخذه الطالب فيما يتعلق ب فائدة النشاط و جدواه استنادا على أهدافه"¹. وهذا ما يدحض فكرة انخراط التعلم الذاتي من خلال السعي وراء التجربة من خلال التحصيل الذاتي عبر الانخراط في البحوث العلمية والمنتديات العلمية وحضور الملتقيات والمشاركة في ورشات العمل (Works shop)، و بذلك يكون الطالب وصل الى مرحلة معينة من الادراك و الوعي بضرورة الاستمرار في تطوير الذات، وان التجربة مستمرة حتى بانتهاء المرحلة التعليمية.

خاتمة

التدريس مهنة مثيرة، تتطلب التفاني في البحث من اجل التقدم نحو مستقبل مهني غني ومتطور. يقع تدريس الإبداع والتصميم الجرافيكي بين قطبين، هما قطب علمي وقطب فني. يوفر القطب العلمي مرجعًا مستقرًا من خلال تقديم إطار عمل يمكن تحديده ويسمح بتنفيذ فكر منهجي. في حين يقوم القطب الفني على الحساسية (la sensibilité) والعاطفة (le sentiment). القطبان متكاملان؛ تتغذى عقلانية المشروع بالحساسية والعاطفة الشيء الذي يؤكد دافيد فيكتور (David Victor) بقوله "التصرف بأقصى قدر من الكفاءة مع المعتقدات والمشاعر المواقف وبلوغ الهدف المقصود"².

تدريس الأشهار فرصة لخلق توازن منهجي بيداغوجي جديد من خلال تطوير طرق التعلم بالتجربة المتصلة بمناهج التعليم؛ يمكن القول ان هناك معادلة خفية بين فن التدريس

¹ Viau, Roland, (2009), *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles : De Boeck, p24.

² DAVID, Victor (1978), *la publicité et l'image*, collection médiation, Paris, Donel – Gonthier, p52.

وتدريس الفن. اي ان الاستاذ يتفنى في تدريس الفن "ان النهج القائم على المشاريع ليس، في جوهره نهجا، تقنية أو طريقة محددة للتدريس. بل إنها طريقة للتفكير في التدريس لما يؤمل أن يكون تجربة تعلم أفضل"¹ ومن هنا يمكن الجزم بان المدرس يعتمد على مجموعة أفكار وفنون بهدف الارتقاء بالتعليم وتطويره.

والتبادل المعلوماتي بين الطالب والمدرس يجعل من المدرس متعلما أيضا عبر اثره زاده المعرفي من خلال ثقافة الطالب الاجتماعية الاقتصادية واللغوية.

يساهم التفاعل بين المدرس والطالب في الفصل اثناء الدرس بشكل كبير في ترسيخ المعلومة المتداولة. ومن هنا يمكن أن نجزم بان المنهجية القائمة على المشاريع والتي تركز الى المبدئ التجربة لها تأثير إيجابي على التحصيل العلمي.

المراجع

CATHERINE, Reverdy. (2013), *2/24 Des projets pour mieux apprendre?* Dossier d'actualité veille et analyses, n° 82,

<http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/82-fevrier-2013.pdf>

OLIVIER, Follain, JOEL, Lebeaume. (2001). *Pratiques d'enseignement en technologi,* Didaskalia - n° 19, en ligne http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/23909/DIDASKALIA_2001_19_79.pdf?sequence=1

LAURENT, Stéphane. (1999), *Les arts appliqués en France. Genèse d'un enseignement,* Paris, Éditions du CTHS.

LEBAHAR, Jean-Charles, (2001), « *Approche didactique de l'enseignement du projet en architecture : étude comparative de deux cas* », *Didaskalia*, n° 19, p. 39-77 : <http://documents.irevues.inist.fr/handle/2042/23908>

REVERDY, Charl. (2013), « *Des projets pour mieux apprendre ?* », *Veille et Analyses*, n° 82, février 2013, Institut Français de l'Éducation : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/82-fevrier-2013.pdf>

VIAL, Stéphane. (2014), « *De la spécificité du projet en design : une démonstration* », *Communication & Organisation*, n° 46, décembre 2014, p. 17-32 : <http://communicationorganisation.revues.org/4699>

¹ PROULX, Jean. (2004). *apprentissage par projet*, canada, presse université Qubec,p10

PERRENOUD, Philippe. (1998). « *Réussir ou comprendre ? Les dilemmes classiques d'une démarche de projet* ». Genève : Université de Genève. En ligne : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_39.html.

PERRENOUD, Philippe. (2001). « *Le projet personnel de l'élève, une fiction ?* » Genève : Université de Genève. En ligne : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_20.html.

DAVID, Victor. (1978), *la publicité et l'image*, collection médiation, Paris, Donel - Gonthier , 184 pages.

PROULX, Jean. (2004), *apprentissage par projet*, Canada, Presse Université Qubec,162pages.

RIOULT, Jean, TENNE, Yannick. (2002). *Concevoir et animer un projet d'école*. Paris : Bordas.

Viau, Rolland. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.

BRONCKART, JEAN-PAUL. (2016). *Pourquoi et comment devenir didacticien ? Villeneuve-d'Ascq* : Presses universitaires du Septentrion.

GOIGOUX, ROLAND. (2017). « Associer chercheurs et praticiens à la conception d'outils didactiques ou de dispositifs innovants pour améliorer l'enseignement ». *Éducation & didactique* 11 (3), p.135-142. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-education-et-didactique-2017-3-page-135.htm>.

GOODY, JACK. (1979). *La raison graphique*. Paris : Éd. de Minuit.

CHEVALLARD, Yves. (1993). *La transposition didactique*, La Pensée sauvage, 1985. Ouvrage collectif Sous la direction de J.-F. Haltet, *Interactions*, Université de Metz.

BACHELARD ,Gaston. (1986). *La Formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychologie de la connaissance objective*, Paris, Vrin, collection.

CHANTEUX, Magali. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan Université.

CLÉMENT, Catherine et KRISTEVA, Julia. (1998). *Le Féminin et le sacré*, Paris, Stock.

DARCOS ,Xavier .(2000). *L'Art d'apprendre à ignorer*, Paris, Plon, collection « Tribune libre ».

DUCROS ,Pierre et FINKELSTEIN, Diane. (1987). *L'École face au changement : innover, pourquoi ? Comment ?*, CRDP de Grenoble.

GAILLOT, Bernard-André. (1997). *Arts plastiques, éléments d'une didactique critique*, Paris, Presses universitaires de France.

GAILLOT, Bernard-André. (1991). « *Enseigner les arts plastiques par l'évaluation* », Cahiers pédagogiques, n° 294, mai.

GALDIN, Pierre-Jean. (2001). « *Des arts plastiques aux arts visuels : les mutations à venir* », propos recueillis par In situ, n° 10, juin, CRDP des Pays de la Loire, pp. 1-2.

GERDER, Alain. (1979). *Le Faubourg des coups de trique*, Paris, Laffont, collection « Médium / Poches ».

GUILLLOT, Philippe. (2002). « *Particularisme et unité d'une société plurielle : la Réunion* », in Rapport à autrui et personne citoyenne, sous la direction de Gilles Ferréol, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, collection « Sciences sociales / Sociologie », pp. 235-262.

MEIRIEU, Philippe. (2000). *L'École mode d'emploi : des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, Paris, ESF, collection « Pédagogies ».

MEIRIEU, Philippe. (1999). *Apprendre... oui mais comment ?*, Paris, ESF, collection « Pédagogies ».

MICHAUD, Yves. (1999), *Enseigner l'art*, Nîmes, Chambon.

ALBIN, Michel, POUSSIER, Isabelle. (2003). *La Question de l'objet. Recherches sur les affinités entre l'humain, la machine et l'animal*, thèse de doctorat de l'université Paris I, Panthéon Sorbonne.

ROUX, Claude. (1999). *L'Enseignement de l'art : la formation d'une discipline*, Nîmes, Chambon.

Bru, Mark. (2001). *Étudier les pratiques enseignantes : les raisons d'un choix. Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*.

CLAUDE- CLARENCE, Hopkins. (2015). *La Publicité Scientifique*, traduit de l'Américain par Gérard et Patricia Ben jean, 108 pages en PDF, Epub, Mobi, Kindle en ligne. <http://www.tousvoslivres.com/doc2015/TousVosLivres%20-%20cours%20de%20publicite%20scientifique.pdf>



Ramzi TURKI est maître de conférences HDR à l'ISIMS, Univ. Sfax, docteur HDR de l'Univ. Bordeaux-Montaigne, ancien vice-directeur, directeur des études et des stages à l'ISAMM Univ. de Monastir, responsable de l'axe : Arts visuels, design et nouvelles technologies du laboratoire langage et traitement automatique, Univ. de Sfax et membre associé au laboratoire de recherche MICA, Univ. Bordeaux-Montaigne. Il est artiste du multimédia et des réseaux. Il a publié des ouvrages et des articles variés sur les arts numériques, le Net art et les TIC. Il a présenté ses recherches dans de nombreux colloques et conférences à l'échelle nationale et internationale. Engagé dans le numérique et les réseaux, Ramzi Turki et Cécile Croce ont fondé un groupe international de travail pour développer une Encyclopédie Numérique des Couleurs.



Adeline SEGUI-ENTRAYGUES est docteure en Sciences de l'Information et de la Communication et chercheure associée à l'Université Bordeaux Montaigne au laboratoire MICA. Chargée de mission à l'École Académique de la Formation Continue au Rectorat de Bordeaux, elle participe à la coordination de la Cellule Académique Recherche Développement Innovation Expérimentation. Dans le cadre de ses recherches, elle travaille sur la culture de l'information, les dispositifs techniques et les pratiques d'information juvéniles en contexte scolaire.

Imprimerie
CONTACT
Impression & Edition

ISBN: 978-9973-953-38-4



Prix: 35,000 dt



ADNT
Arts ■ Design
Nouvelles Technologies