



HAL
open science

Coopérer pour enseigner-apprendre la sociologie scolaire.

Erwan Tanguy, Isabelle Macé

► To cite this version:

Erwan Tanguy, Isabelle Macé. Coopérer pour enseigner-apprendre la sociologie scolaire. : L'effet d'un outil graphique sur les capacités épistémiques des élèves et le positionnement des professeurs.. 3ème congrès international de la Théorie de l'action conjointe en didactique: Coopération et dispositifs de coopération, Université de Bretagne Occidentale; CREAD, Nov 2023, Brest, France. pp.133,145. hal-04308008v2

HAL Id: hal-04308008

<https://hal.science/hal-04308008v2>

Submitted on 18 Mar 2024

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



ACTES

du 3° Congrès International de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique

TACD 2023

Coopération et dispositifs de coopération

7, 8 et 9 novembre 2023

Brest, Université de Bretagne Occidentale, Campus de l'INSPE de Brest

Les communications sont classées par ordre alphabétique de 1° auteur.e.

Volume 6 : de *Redondo* à *Volf*

Edition : Francine Athias, ELLIADD, Université de Franche Comté,
Didier Cariou, CREAD, Université de Bretagne Occidentale,
Livia Coco-Goletto, CREAD, Université de Bretagne Occidentale,
Marie-José Gremmo, LISEC, Université de Lorraine,
Maël Le Paven, CREAD, Université de Bretagne Occidentale,
Fabrice Louis, CREAD, Université de Bretagne Occidentale.

Table des matières du Volume 6

REDONDO Cécile et BONNIOL Vincent	
Conditions et contraintes influant sur un dispositif de coopération entre enseignants et chercheurs pour la réussite d'élèves de sixième en mathématiques	03
RÉMON Joséphine	
Coopérer parmi les écrans : affordances attentionnelles dans un séminaire doctoral	18
RIONDET Xavier	
Comment nous coopérons déjà au sein de la forme scolaire et pourquoi il faut coopérer autrement ?	31
SADEGHPOUR Razieh	
Repérage des indices d'un travail de coopération dans le domaine du Français Objectif Spécifique en Iran	42
SONDO Seydou et KYELEM Mathias	
Une étude de stratégies d'enseignement-apprentissage de phénomènes biologiques lents en classe de sixième au Burkina Faso	61
SREY Sabrina	
Travail épistémique pour la sélection d'extraits emblématiques d'un roman anglophone pour une séquence de collège au sein d'une ingénierie coopérative	79
SU Xiaobei et LAURENT Christine	
Travail éthique de l'attention de l'ingénierie coopérative au service de l'enseignement du chinois	100
TAMBONE Jeannette, MILLON-FAURÉ Karine, ASSUDE Teresa et FEUILLADIEU Sylviane	
Dispositif coopératif dans le cadre d'une cité éducative et de l'aide aux devoirs	120
TANGUY Erwan	
Coopérer pour enseigner-apprendre la sociologie scolaire. L'effet d'un outil graphique sur les capacités épistémiques des élèves et le positionnement des professeurs	133
THÉPAUT Antoine et BRAU-ANTONY Stéphane	
De la coopération formelle à la coopération fonctionnelle. Documenter les obstacles didactiques professionnels pour accéder à l'épistémologie pratique lors du passage d'un enseignement des jeux d'équipe à un enseignement des sports collectifs	146

TRÉGLOZE Lise	
L'éducation à l'économie sociale et solidaire, un dispositif de transmission, de transformation et d'éducation pour plus de coopération au sein du milieu scolaire ?	164
TREMBLAY-WRAGG Emilie, MESSIER Geneviève, RABY Carole, VIOLA Sylvie et BACHAND-LAVALLÉE Virginie	
Se regrouper pour rédiger : comment allier la technique Pomodoro et la coopération aux cycles supérieurs ?	179
VOLF Virginie et ROUBIN Sophie	
Le rapport au temps dans les recherches collaboratives du réseau des LéA-IFE	193
INDEX des AUTEUR.E.S	207
Partenaires et sponsors de TACD 2023	208

Conditions et contraintes influant sur un dispositif de coopération entre enseignants et chercheurs pour la réussite d'élèves de sixième en mathématiques

Cécile REDONDO

Université Jean Monnet Saint-Étienne
Laboratoire ECP Saint-Étienne/Lyon 2 Lumière

Vincent BONNIOL

Laboratoire ADEF
Aix-Marseille Université

Résumé :

Notre recherche menée au sein de la fédération SFERE-Provence (laboratoire ADEF, Aix-Marseille Université) durant deux années consécutives (2019-2021), s'intéresse à un groupe d'enseignants d'un même secteur scolaire en réseau d'éducation prioritaire exerçant dans les premier et second degrés. Ce groupe d'enseignants s'est retrouvé sur la base d'un questionnement pédagogique que l'accompagnement par les chercheurs a permis de construire, de partager, de préciser et d'enrichir en vue de favoriser la réussite de leurs élèves en résolution de problèmes mathématiques (RPM). En cela, ils forment un collectif et s'engagent dans un processus de coformation de façon choisie et autonome, que nous interrogeons avec une approche didactique pour identifier les conditions et contraintes qui pèsent sur le déploiement de tels dispositifs.

Abstract:

Our research, conducted within the SFERE-Provence federation (ADEF laboratory, Aix-Marseille University) over two consecutive years (2019-2021), focuses on a group of teachers from the same school sector in a priority education network practicing in the first and second degrees. This group of teachers came together on the basis of a pedagogical questioning that the support provided by the researchers enabled them to construct, share, clarify and enrich, with a view to fostering their students' success in mathematical problem solving (MPS). In this way, they form a collective and engage in a process of chosen and autonomous self- and co-training, which we question with a didactic approach to identify the conditions and constraints that weigh on the deployment of such systems.

Mots clés :

Didactique ; Conditions et contraintes ; Dispositif de coopération ; Résolution de problèmes mathématiques (RPM)

Key-words:

Didactics; Conditions and constraints; Cooperative device; Mathematical problem solving

Notre communication constitue le prolongement et l'approfondissement d'une recherche publiée dans Redondo, Artaud, Bernad et Bonniol (2022) comportant ici une actualisation des références et une revisite des données. Elle porte sur la mise en œuvre d'un dispositif de coopération réunissant une dizaine d'acteurs professionnels de l'éducation (des professeurs du primaire et du secondaire) et plusieurs enseignants-chercheurs de l'université autour d'un enjeu principal identifié en début de projet : la réussite des élèves de sixième passant les évaluations nationales en début d'année scolaire dans le domaine de résolution de problèmes mathématiques (RPM).

Nous commençons par présenter le contexte de travail et le protocole de la recherche puis nous mettons en évidence dans les résultats les conditions et les contraintes qui impactent plus ou moins favorablement l'émergence et la conception du partenariat de recherche-pratique ainsi que l'interaction des intervenants au sein du projet, la constitution du groupe en tant que collectif et son engagement dans une démarche de coformation (Souplet, Moussi, Boulanger et Menouar, 2022). La mise au jour de ces conditions et contraintes influant sur le dispositif de coopération permet d'entrevoir la façon dont elles peuvent être transversales ou non à d'autres situations et engendrer ainsi d'autres formes de collectifs favorisant (ou non) la coopération.

1. Contexte de l'étude

Le contexte de l'étude est celui d'une dynamique institutionnelle localisée dans l'académie d'Aix-Marseille et visant la professionnalisation des acteurs de l'éducation prioritaire, à laquelle nous avons pris part pendant deux ans (2019-2021).

1.1. Les partenariats recherche-pratique en éducation organisés au sein de la fédération SFERE-Provence

Depuis 2017 est organisée dans l'académie d'Aix-Marseille, une dynamique locale initiée par une fédération de recherches en éducation (SFERE-Provence) et le rectorat d'Aix-Marseille par l'intermédiaire de la délégation académique à la formation et à l'innovation pédagogique (DAFIP), visant à accompagner les enseignants des réseaux d'éducation prioritaire (REP) dans un processus de professionnalisation face aux besoins déclarés par les établissements. Il s'agit d'échanger/partager/mobiliser des connaissances et des pratiques et de développer des travaux coopératifs entre divers praticiens et intervenants de ces réseaux

scolaires (enseignants, personnels de direction, conseillers pédagogiques, inspecteurs, éventuellement personnels administratifs, etc.), et des chercheurs universitaires dont les travaux relèvent du champ de l'éducation et de la formation. Cette politique volontariste développée à l'échelle locale, a vu naître depuis 2017 quatre « vagues » de projets, chacun sur une durée de deux ans. Elle a pour objectifs annoncés « d'une part, [de] rapprocher des équipes pédagogiques des réseaux d'éducation prioritaire d'équipes de recherche de laboratoires de la fédération de recherche SFERE-Provence et, d'autre part, [de] renforcer et développer le rôle de l'établissement dans la formation initiale et continue » (Séminaire de restitution des projets recherche-formation-terrain, 2019).

Sans correspondre à une conceptualisation unique de la recherche ni à des enjeux et finalités prédéterminés, les partenariats recherche-pratique organisés au sein de la fédération SFERE-Provence se situent dans un espace intermédiaire entre la recherche et une visée d'action. Ils s'inscrivent en outre à l'interface entre plusieurs modèles de recherche : la recherche-action (Anadon, 2007 ; Bezeau *et al.*, 2020 ; Lessard, 2017), la recherche-intervention (Broussal, 2017 ; Marcel et Bedin, 2018 ; Zogmal et Durand, 2020), la recherche-formation (Colognesi, 2017 ; Marlot *et al.*, 2019 ; Veyrunes *et al.*, 2003), la recherche collaborative (Bonny, 2015 ; Desgagné *et al.*, 2001), etc.

De manière générale, le but de ces projets est d'associer des acteurs du milieu scolaire et des universitaires spécialistes dans le domaine de l'éducation pour collaborer à la résolution de situations ou de problèmes rencontrés dans les milieux de pratique (Lapointe et Morrissette, 2017). Cela s'inscrit dans une volonté tangible d'aligner de manière structurée et formelle les objets de recherche en éducation aux besoins des praticiens. De manière spécifique, le but de ces partenariats entre acteurs des milieux de pratique et de recherche est d'engager des chercheurs et des enseignants à se rencontrer sur un objet d'éducation désigné par le ou les établissements demandeurs, et à le questionner pour mieux l'appréhender.

1.2. Un projet de recherche en résolution de problèmes mathématiques (RPM)

Dans ce cadre, nous avons été responsables et co-porteurs d'un projet à partir de septembre 2019 (début de l'année 1 du projet) jusqu'en juillet 2021 (fin de l'année 2 du projet), mené en collaboration avec trois établissements scolaires : un collège et deux écoles publiques d'un même secteur scolaire situé en REP dans une zone urbaine de la région Sud. Ce secteur scolaire fait face à de nombreuses difficultés sociales et scolaires des élèves qui se

traduisent en partie par de faibles scores obtenus par les élèves aux évaluations nationales passées à l'entrée en sixième. C'est ce problème qui déclenche la demande d'intervention des chercheurs à propos de la RPM par le chef d'établissement du collège. Ainsi, le dispositif de travail conjoint avec les chercheurs est mis en place en juin 2019 à partir d'une analyse et d'un ajustement de la commande initiale, en lien avec la faisabilité pratique et scientifique du projet. Les modalités sont ainsi co-élaborées et négociées entre les co-porteurs.

1.3. Les modalités de travail au sein du projet

Quatre axes principaux caractérisent notre dispositif qui rompt avec la recherche traditionnelle : 1) un engagement collectif des acteurs ; 2) une planification concertée de la démarche d'intervention « avec » les acteurs (et non pas « sur » ces derniers) ; 3) un temps et une présence prolongés dans les établissements scolaires (deux ans) ; 4) une visée de changement et d'amélioration des pratiques professionnelles (en lien avec l'amélioration des résultats des élèves). De manière centrale, le partenariat recherche-pratique en éducation consiste en l'établissement d'une coopération fréquente et sur le long terme entre des praticiens et des chercheurs (intégrant l'aspect itératif du processus, des interactions et des activités) et autour d'objectifs conjointement définis.

La dynamique au cœur du dispositif est donc avant tout pragmatique : il s'agit de résoudre un problème qui se pose au sein des établissements scolaires. Toutefois, la dimension heuristique n'est pas exclue au regard de la production de connaissances suscitée par la recherche. Celle-ci concerne aussi bien les avancées en termes scientifiques qu'en termes de développement professionnel des acteurs.

La collaboration s'organise ainsi entre chercheurs et praticiens, elle engage une forte contribution des chercheurs dans la construction du projet (puisque'ils sont institutionnellement désignés comme co-porteurs), tout en concevant que les rôles, les protocoles et les orientations donnés initialement sont à ajuster et à négocier en cours de route dans l'interaction avec les praticiens (Coburn et Penuel, 2016). La démarche générale consiste en un « accompagnement » des équipes d'enseignants sur le terrain, traduisant aussi une position singulière du chercheur dans ses modalités d'intervention : « celle d'un accompagnateur, d'un facilitateur qui encourage la réflexion et l'échange entre les acteurs concernés par le problème ; il organise le contexte, préside les rencontres, fournit différentes ressources tels des cadres conceptuels pour soutenir la réflexion des participants, etc. »

(Morrisette, 2013, p. 45). Il ne s'agit donc pas d'administrer des contenus, mais d'organiser une structure, un mode de fonctionnement, et de promouvoir des possibilités pour permettre aux acteurs de décider de certaines voies à prendre pour faire face à des situations de travail spécifiques (et les améliorer). L'implication dans le dispositif engage aussi les participants (enseignants comme chercheurs) à transformer ensemble leurs praxéologies (Chevallard, 1998), voire à en créer de nouvelles, grâce à leurs expériences éclairées et nourries des savoirs pratiques et théoriques en cours, et ce, dans la perspective de leur développement professionnel (Léveillé et Bouchard, 2007). L'objectif est donc double : produire des connaissances et permettre le développement professionnel des praticiens engagés dans la recherche.

2. Problématique

D'une manière spécifique, notre communication montre comment un dispositif de coopération construit à l'échelle d'un petit secteur scolaire (deux écoles et un collège) contribue à une reconstruction de la forme scolaire surtout du point de vue de la formation des enseignants. L'accompagnement a eu lieu sur le site d'enseignement, dans les établissements, au sein des équipes enseignantes. L'ensemble du corpus sur lequel s'appuie notre recherche nous permet ainsi de nous interroger sur la dimension formative de l'établissement (Ria, 2015) dans le cadre de la coopération entre enseignants et chercheurs et s'inscrivant aussi dans la perspective d'une transformation de la formation d'adultes. Dans quelle mesure l'équipe pédagogique s'empare-t-elle de la dimension formatrice visée par l'établissement ? Quelles sont les différentes variables qui conditionnent la mise en œuvre d'un dispositif de coopération de cette nature ? Sur quels leviers agir pour tenter de mener à bien une coopération entre acteurs (chercheurs et praticiens) dans une perspective de transformation de la formation d'adultes ?

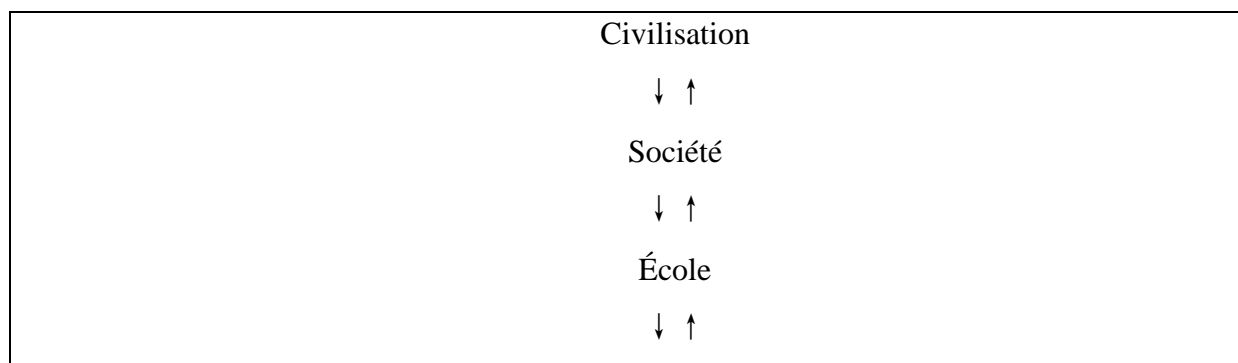
3. Cadre d'analyse didactique du dispositif de coopération : conditions et contraintes ; échelle des niveaux de codétermination didactique

Une des particularités du projet réside dans le fait que les outils théoriques choisis pour accompagner la coopération et pour réaliser la recherche relèvent tous deux de la didactique et plus spécifiquement de la théorie anthropologique du didactique développée par Chevallard (2011). La compréhension – didactique – des éléments qui caractérisent le partenariat

recherche-pratique dans le domaine de l'éducation peut en effet contribuer à sa réussite et/ou à son suivi. L'enjeu au cœur de notre étude est donc désormais de les identifier et de les organiser à partir d'une analyse multiniveau des éléments qui lui sont internes et externes. Ainsi, nous mobilisons un modèle d'analyse qui permet de les discriminer – entre conditions et contraintes – et de les caractériser selon le découpage en plusieurs niveaux que propose l'échelle des niveaux de codétermination didactique. Cette matrice de base nous semble offrir un cadre d'analyse fécond, doté d'une organisation générique préexistante, tout en laissant place à l'émergence d'éléments nouveaux pouvant survenir au cours du travail (tout simplement en admettant la possibilité d'avoir ou pas des éléments qui relèveraient de plusieurs niveaux à la fois, par exemple).

En TAD, l'analyse didactique est écologique (Artaud, 1998). Elle suppose d'étudier les conditions et les contraintes qui facilitent ou gênent l'existence d'un objet dans une institution donnée. La distinction entre conditions et contraintes est liée au fait que, si les premières sont modifiables, les secondes sont fixes, non modifiables, ou du moins considérées comme telles par une instance donnée. Les conditions et contraintes déterminent, gouvernent le didactique de deux façons : les conditions et les contraintes peuvent rendre possible, favoriser la survenue, la vie et la diffusion du didactique (agissant ainsi comme des appuis), ou au contraire empêcher, gêner le didactique (agissant alors comme des obstacles). C'est la nature qualitative et quantitative des « paquets » de conditions et contraintes, influant ou déterminant tout projet didactique, qui explique la faible (ou au contraire l'importante) diffusion de tel ou tel complexe praxéologique dans une institution ou dans la société en général.

Ces conditions et contraintes sont repérées sur une échelle dite des niveaux de codétermination didactique (voir figure 1) qui va permettre d'identifier ce qui influe sur la vie et la diffusion des connaissances dans les institutions de la société selon différents niveaux – de l'humanité à la ou aux discipline(s).



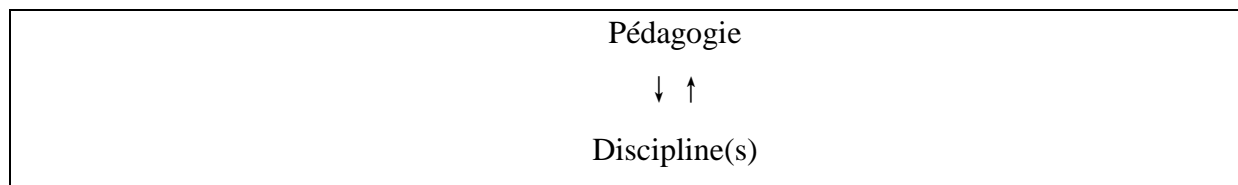


Figure 1 – L'échelle des niveaux de codétermination didactique (Chevallard, 2011, p. 8)

Chaque échelon de l'échelle est « le siège de ces conditions et contraintes spécifiques à ce niveau » (Chevallard, 2011, p. 9). Les flèches symbolisent l'influence réciproque que peuvent avoir les éléments situés aux différents niveaux entre eux. Dans le cadre de notre étude, la théorie de l'échelle des niveaux de codétermination didactique nous sert de grille d'analyse de ce qui favorise ou de ce qui gêne la coopération entre enseignants et chercheurs : il s'agit de repérer des appuis et obstacles qui influent sur le déroulement du dispositif dans une perspective descriptive, critique et prospective. À cet égard, notre objectif est donc d'approfondir notre compréhension des conditions et des contraintes d'existence et de diffusion des praxéologies de coopération dans le cadre d'un partenariat recherche-pratique en éducation entre institutions scolaires et universitaires.

4. Méthodologie de recueil et d'analyse de contenu

Notre corpus est constitué de données multiformes tirées de 3 questionnaires et de 11 entretiens collectifs de type *focus-group*. L'objectif d'un tel recueil était de permettre un retour sur le projet de coopération mis en œuvre en identifiant les points forts et les points à améliorer, en éclairant les enjeux et les écueils de ce type de dispositif ainsi que les difficultés rencontrées.

La figure 2 renseigne sur la délimitation temporelle des phases de recueil des données : les questionnaires sont individuels et diffusés électroniquement en début, milieu et fin de projet, tandis que les rencontres en *focus-groups* sont collectives et organisées en continu, soit en présence (sur site, au sein des établissements scolaires) soit à distance (en lien avec les modalités de gestion de la crise sanitaire de la Covid-19).

Le recueil des contributions des enseignants s'est effectué selon deux procédés distincts : la compilation de leurs réponses écrites aux 3 questionnaires dans une base de données (générée à partir du logiciel ayant supporté la diffusion de l'outil d'enquête) et la retranscription sélective des interactions verbales lors des 11 séances de *focus-group*.

L'ensemble des témoignages écrits et oraux a ensuite fait l'objet d'une anonymisation indispensable au traitement scientifique du corpus.

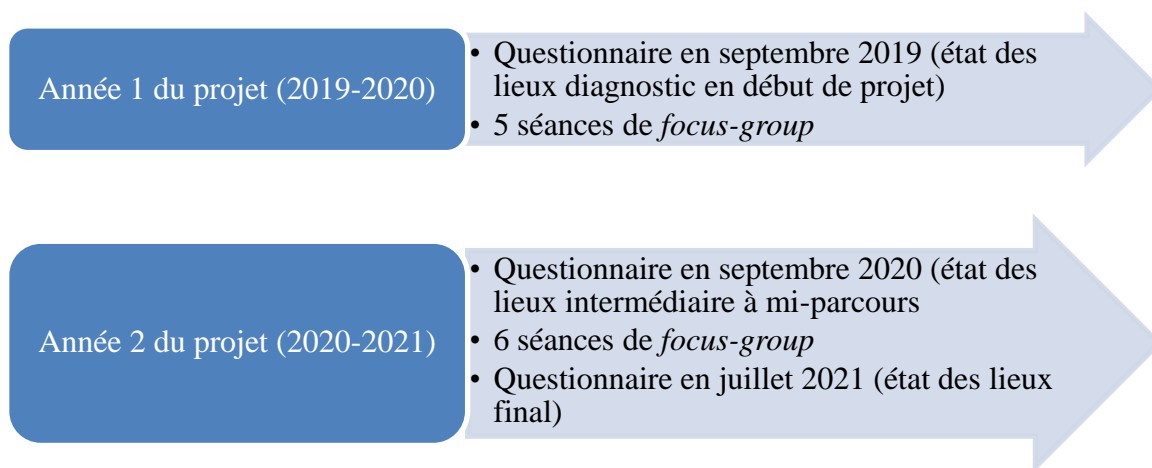


Figure 2 – Déroulé temporel des étapes de recueil de données

L'analyse de contenu (Bardin, 2013) a été menée en plusieurs phases successives, correspondant à la chronologie du recueil des témoignages des enseignants au fur et à mesure de l'avancée du projet, et en considérant l'intérêt que recouvrait ce matériau pour son développement : l'analyse des perceptions des enseignants, de leurs retours et attentes à l'égard du projet tout au long de sa mise en œuvre permettait d'opérer les régulations/réorientations nécessaires à une évolution favorable et progressive du dispositif. Le travail des chercheurs a procédé en équipe et par étapes en identifiant les différentes caractéristiques des facteurs pesant sur le dispositif de coopération et en les catégorisant selon les différents niveaux de l'échelle retenue. La place des différents facteurs entre eux et leur organisation selon les échelons de la grille d'analyse sont donc deux processus qui ont fait l'objet d'échanges et de discussions au sein de l'équipe de recherche tout en gardant à l'esprit la dimension descriptive, critique et prospective de l'analyse du contenu.

5. Résultats des conditions et contraintes déterminant le dispositif de coopération

L'analyse catégorielle de contenu montre l'existence de tout un lot de conditions (modifiables) et de contraintes (fixes et non modifiables), influant sur le dispositif lui-même

et conditionnant sa mise en œuvre, son développement voire son efficacité. Dans cette communication, les conditions et contraintes que nous identifions sont de niveau scolaire et pédagogique, d'autres facteurs de niveau sociétal et disciplinaire ayant par exemple été identifiés dans Redondo, Artaud, Bernad et Bonniol (2022) selon une exploration antérieure des niveaux de l'échelle de codétermination didactique. Cette exploration est ici revisitée à nouveau jour, y compris avec le recul pris de deux ans après la clôture du projet en juillet 2021 et la proposition d'une analyse secondaire émanant de nos réflexions dans le même cadre didactique. L'objet des sections suivantes est de présenter cette analyse, niveau par niveau avec une structuration des résultats suivant l'organisation des niveaux identifiés précédemment.

5.1. Niveau de l'École

Les facteurs relevant du niveau de l'École dans l'échelle des niveaux de codétermination didactique sont relatifs à la gestion et à l'organisation institutionnelles du dispositif de coopération. Ce niveau peut être décrit à partir de deux caractéristiques : l'origine du partenariat et les ressources disponibles en termes d'espace-temps.

5.1.1. Origine du partenariat

Dans notre étude, l'origine du partenariat renvoie au niveau institutionnel à une demande du chef d'établissement du collège de secteur, en lien avec le constat d'un faible niveau scolaire des élèves de sixième en RPM. Le responsable d'établissement des praticiens est donc la personne qui initie la création du partenariat en contactant les chercheurs par l'intermédiaire de la structure SFERE-Provence. Cela ne correspond pas à une demande formulée par les enseignants eux-mêmes, en lien avec leurs éventuels questionnements professionnels, le développement de leurs compétences, leur possible manque d'outils et de ressources dédiés, etc. Or, la naissance du partenariat qui constitue un cadre institutionnel *a priori* fécond, implique aussi ses lignes de conduite et ses objectifs à atteindre qui peuvent – à un moment donné du projet – se situer en décalage avec l'orientation et les visées des acteurs engagés dans le projet (voir ci-dessous les hésitations formulées autour de l'amélioration des pratiques d'enseignement et/ou des apprentissages des élèves). Ainsi au niveau de l'École, il pourrait être intéressant d'analyser s'il existe une différence – que ce soit au niveau de l'engagement ou de l'orientation – entre les partenariats envisagés par un initiateur unique (partie-prenante ou non du dispositif), par rapport à ceux initiés par un collectif dans le milieu

Comme indiqué plus haut, le dispositif de coopération est organisé au sein des écoles et de l'établissement scolaire accueillant la formation (soit le collège dans le cas étudié). La mise à disposition des praticiens et des chercheurs de l'espace physique de la structure constitue une condition favorable au déploiement du projet, y compris en termes de format singulier et spécifique à l'environnement professionnel dans lequel se développe la coopération :

Le “gros” point positif du projet selon moi est qu'il est fait “*sur mesure*” pour le collège [nom du collège] et l'école du secteur. Je trouve que c'est une *réelle plus-value* d'avoir des chercheurs qui assistent à nos cours et voient nos pratiques ainsi que nos élèves. C'est très important, à mon avis, que le diagnostic se fasse *sur le collège et non sur un établissement REP lambda*.

En termes de ressources temporelles disponibles, le temps consacré par les enseignants à la recherche est réservé sur leur temps de formation continue (pour les enseignants du primaire) ou de concertation pédagogique (pour les professeurs du secondaire), cela les engageant de manière obligatoire à y participer pendant les deux années du projet. Face à une participation qui aurait été ici imposée ou fortement sollicitée par les cadres scolaires, il nous semble important de questionner l'enjeu que recouvre la motivation réelle des participants pour la qualité de la coopération.

5.2. Niveau de la pédagogie

Les facteurs relevant du niveau de la pédagogie dans l'échelle des niveaux de codétermination didactique sont relatifs à la manière dont la coopération est organisée dans le dispositif d'accompagnement. À ce niveau-là, nous relevons quatre caractéristiques : la prise en compte des préoccupations liées à la pratique, la clarification des attentes à l'égard des activités, la temporalité du projet (comme témoin d'une relation de confiance en construction) et la taille/composition du collectif.

5.2.1. Prise en compte des préoccupations liées à la pratique

Les enseignants impliqués dans le dispositif identifient comme centrale la prise en compte des préoccupations liées à leur pratique, c'est-à-dire la façon dont on tient compte de la réalité des milieux scolaires dans le traitement de l'objet de recherche. La considération des préoccupations liées à la pratique constituerait ainsi une condition favorable à l'implication

des praticiens : cela peut se traduire par une conception conjointe (entre chercheurs et enseignants) des activités/interactions autour des préoccupations du milieu de pratique, ces préoccupations étant liées dans notre projet à des observations de situations de classe orientées vers l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de la réussite des élèves en RPM.

Je suis encore dans l'attente, mais je pense que cela viendra *au moment des visites*. / L'absence de *retour à ce jour sur nos pratiques en classe (observations non faites en raison de la crise sanitaire)* / *J'aurais aimé avoir un véritable *retour sur mes pratiques*, un accompagnement et des *conseils pratiques* pour progresser dans ma façon de gérer la résolution de problème avec mes élèves.

En clôture de projet, certes après des observations de classe revues à la baisse en raison de la gestion de la crise sanitaire de la Covid-19, on observe que la démarche collaborative réflexive mise en œuvre *via* l'échange autour des pratiques reste un appui facilitateur au développement du travail :

Échange avec les chercheurs / La réflexion [...] que le projet a nourrie. / les échanges sur les pratiques et les retours sur ces pratiques. / Remise en cause de ma pratique / La mise en commun et le partage avec tous les acteurs du projet. C'est un projet très intéressant [...] qui permet de nous remettre en question sur nos pratiques. / cette collaboration a été très positive et m'a fait réfléchir et évoluer. / malgré le contexte sanitaire, un véritable travail de collaboration s'est installé et a été maintenu.

Si la méthodologie d'identification des préoccupations liées à la pratique (*via* un type d'activité particulier : des observations dans les salles de classe par exemple) ouvre la voie à de nouvelles investigations, celle qui concerne l'analyse de pratiques l'est tout autant, en considérant les nombreuses procédures qui sont mobilisables pour exécuter ces analyses.

5.2.2. Clarification des attentes à l'égard des activités

L'analyse des verbatims précédents révèle également qu'il est pertinent pour les praticiens (mais aussi pour les chercheurs) de préciser et de clarifier leurs attentes à l'égard des activités à développer dans le cadre du partenariat en éducation. En lien avec notre expérience de la situation, cela peut passer de notre point de vue par une compréhension partagée et par une co-construction de la problématique et des objectifs de la recherche (encore à améliorer). On relève par exemple en début d'année 2 (questionnaire de septembre 2020) : « * *Je suis un peu perdue sur les objectifs* : veut-on comprendre les difficultés des élèves (sur différentes notions) ou améliorer nos pratiques d'enseignement ? ». Ce décalage perceptible dans l'appropriation des objectifs globaux porté par le travail collaboratif mériterait d'être travaillé dès la phase d'initiation du partenariat.

5.2.3. *Temporalité du projet comme témoin d'une relation de confiance en construction*

L'organisation temporelle du dispositif – perçue comme plus ou moins longue – est considérée tantôt favorablement, tantôt défavorablement au déroulement et à l'efficacité du dispositif de coopération ; elle est également le signe d'une relation de confiance entre chercheurs et praticiens en cours de construction, importante pour la cohésion d'équipe.

La recherche prend du temps, le diagnostic est long. / Vision à moyen terme du projet / L'aspect "formation" de ce projet est arrivé un peu tard. / Long à se mettre en place / Une mise en route trop longue, avant de percevoir un véritable apport. / Le temps assez long pour bien mettre en place une méthodologie concrète. / Ce travail a pris beaucoup de temps et d'énergie, ce qui n'est pas à négliger. / Le doute dans l'efficacité de cette recherche pendant longtemps.

Au niveau de la pédagogie, le processus de construction et de négociation de la relation de confiance entre les acteurs engagés dans le partenariat est lent et complexe. Impliquant plusieurs acteurs de milieux institutionnels différents, le développement de cette relation de confiance entre praticiens et chercheurs exige de l'engagement de leur part, du temps et de la patience. Il ressort donc de cette étude que la qualité de la relation de confiance entre les praticiens et les chercheurs peut influencer ou moduler les rôles que les uns et les autres joueront au sein de l'équipe, ainsi que leur engagement.

5.2.4. *Taille du collectif et composition de l'équipe*

La taille du projet et le nombre de personnes impliquées constituent également des variables déterminantes : ici un projet à petite échelle, rassemblant 14 enseignants et 4 chercheurs. Le collectif d'enseignants formé en septembre 2019 n'est toutefois pas resté stable, il a changé pour des raisons externes au projet (départ sur mutation volontaire pour un autre établissement, décharge d'enseignement liée à un mandat municipal, départ en congé maternité). L'évolution de la composition de l'équipe est un aspect qui soulève des interrogations : en quoi la dynamique de renouvellement (même partiel) de l'équipe pédagogique engagée dans le projet constitue-t-elle par exemple une limite pour toute tentative de construction d'une culture commune de formation ?

En outre, la dimension collective du dispositif prend un certain temps à se constituer. L'emploi du « nous » ou du « notre » au détriment du « je » ou du « moi » (renvoyant à l'implication de tout un collectif dans le partenariat) n'apparaît qu'en cours de projet et de manière partielle. On observe en début en début d'année 2 (septembre 2020) la subsistance de

certaines formules du type « *mes* élèves », « *mon* travail », « *ma/mes* [évolution(s)] de pratique(s) », « *ma* pédagogie », « *mes* cours », « *mes* séances », « ce projet *me* permet », « *je me* concentre », « *mon* défaut d'analyse », « *ma* façon d'aborder/de gérer », « *ma* banque de problèmes », « une recherche *personnelle* » invoquant une approche individualiste de la formation (et de la profession), contrairement à une approche collectivement située (au niveau de l'équipe) que peu de termes révèlent (on relève toutefois « *l'équipe* », « *nos* élèves », « *nos* promos », « *nos* pratiques », « *nos* méthodes de travail » et « *nos* cours »). Le fait de constituer un collectif au sein de l'établissement ne suffit donc pas à opérer le changement de focale d'une activité individuelle (solitaire, quasi-privée, isolée, cloisonnée aux frontières de la classe) à une activité collective formalisée.

Discussion et conclusion

Comme nous l'indiquions dans une précédente publication (Redondo, Artaud, Bernad et Bonniol, 2022), la mise au jour que nous faisons des conditions et contraintes repérées sur les différents niveaux de l'échelle de codétermination didactique peut être discutée avec de nombreux travaux identifiant les enjeux de situations similaires (démarches de recherche organisées autour de dispositifs collaboratifs praticiens-chercheurs en particulier). Néanmoins, un élément nouveau et pertinent qui apparaît à la suite de notre analyse est l'impact de l'influence réciproque que peuvent avoir les caractéristiques des différents niveaux sur la conception, l'émergence et le développement du partenariat recherche-pratique en éducation et des activités inhérentes. Par exemple, comment le dispositif de coopération peut être impacté par l'influence réciproque que pourraient avoir les facteurs institutionnels (niveau de l'École) sur ceux pédagogiques (niveau de la pédagogie) ? Ou inversement ? Comme piste de recherche à venir, afin de mieux documenter le phénomène, il nous semble donc intéressant de questionner ces interactions, y compris en considérant l'évolution temporelle de ces caractéristiques sur les deux ans du projet.

Références bibliographiques

- Anadon, M. (2007). *Recherche participative : Multiples regards*. Presses de l'Université du Québec.
- Artaud, M. (1998). Introduction à l'approche écologique du didactique. L'écologie des organisations mathématiques et didactiques. *Actes de la IXe école d'été de didactique des mathématiques* (pp. 101-139), Houlgate.

- Bezeau, D., Turcotte, S., Beaudoin, S., Grenier, J. (2020). Élaboration et expérimentation d'un modèle intégrateur en accompagnement professionnel dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 43(3), 770-802.
- Bonny, Y. (2015). Chapitre 3. Les recherches partenariales participatives : Ce que chercher veut dire. Dans Y. Bonny (Dir.), *Les recherches-actions collaboratives : Une révolution de la connaissance* (pp. 36-43). Presses de l'EHESP. <https://doi.org/10.3917/ehesp.lesch.2015.01.0036>
- Broussal, D. (2017). *Recherche-intervention et accompagnement du changement en éducation : vers une approche contre-culturelle de l'émancipation*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université Toulouse-Jean Jaurès.
- Chevallard, Y. (1998). Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques : L'approche anthropologique. In *Actes de l'université d'été de La Rochelle, 4-11 juillet 1998* (pp. 91-120). Clermont-Ferrand, France : IREM.
- Chevallard, Y. (2011) *Didactique fondamentale. Module 1 : Leçons de didactique*. Aix-Marseille Université. http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/DFM_2011-2012_Module_1_LD_.pdf
- Coburn, C. E. et Penuel, W. R. (2016). Research-Practice Partnerships in Education: Outcomes, Dynamics and Open Questions. *Educational Researcher*, 45(1), 48-54. <https://doi.org/10.3102/0013189X16631750>
- Colognesi, S. (2017). Un dispositif de recherche-formation sur l'enseignement apprentissage de l'oral en milieu scolaire : le cas de DIDAC'TIC. *La Lettre de l'AIRDF*, 62(1), 21-26.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus, P., Poirier, L. et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : Un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.
- Lapointe, P. et Morrissette, J. (2017). La conciliation des intérêts et enjeux entre chercheurs et professionnels lors de la phase initiale de recherches participatives en éducation. *Phronesis*, 6(1-2), 8-20. <https://doi.org/10.7202/1040214ar>
- Lessard, A. (2017). Recherche-action en contexte de projet plein air interdisciplinaire au primaire : Nature des savoirs développés par les praticiens et réflexions méthodologiques. *Revue hybride de l'éducation*, 1(1), 90-111. <https://doi.org/10.1522/rhe.v1i1.11>
- Léveillé, S. et Bouchard, V. (2007). Qu'est-ce que ça prend pour réussir un partenariat entre la recherche et la pratique ? *Canada's Children*, 55.
- Marcel, J.-F. et Bedin, V. (2018). Contribution à l'élaboration d'un dispositif d'évaluation de la Recherche-Intervention. *Phronesis*, 7(1), 79-91.
- Marlot, C., Boivin-Delpieu, G. et Decker, J.-C. (2019). Traitement et usage des traces de la recherche dans un dispositif de recherche-formation en sciences. Dans *Colloque du conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignant.e.s (CAHR)*. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/3144>

- Morrisette J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? *Nouvelles pratiques sociales*, 2(25), 35-49. <https://www.erudit.org/fr/revues/nps/2013-v25-n2-nps01030/1020820ar.pdf>
- Redondo, C., Artaud, M., Bernad, K. & Bonniol, V. (2022). La formation enseignante au prisme des politiques éducatives locales : Le cas d'un projet de recherche-formation-terrain dans l'académie d'Aix-Marseille. *Revue française de pédagogie : Recherches en éducation*, 2(215), 123-140. <https://doi.org/10.4000/rfp.11888>
- Ria, L. (2015). *Former les enseignants au XXI^e siècle : Établissement formateur et vidéoformation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Séminaire de restitution des projets recherche-formation-terrain. (2019). <https://f.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/1781/files/2019/03/Programme-d%C3%A9finitif-SEMINAIRE-DE-RESTITUTION-DES-PROJETS-RECHERCHE-du-21-mars.pdf>
- Souplet, C., Moussi, D., Boulanger L. et Menouar, E. (2022). Quand les enseignants s'organisent en collectif pour s'autoformer. *Cahiers pédagogiques* (60).
- Veyrunes, P., Bertone, S., Durand, M. (2003). L'exercice de la pensée critique en recherche-formation : vers la construction d'une éthique des relations entre chercheurs et enseignants débutants. *Savoirs*, (2), 51-70.
- Zogmal, M., Durand, I. (2020). De l'observation des enfants à l'analyse interactionnelle : contributions de la recherche à la formation continue des éducateurs et éducatrices de l'enfance. *Phronesis*, 9(2), 108-122.

Coopérer parmi les écrans : affordances attentionnelles dans un séminaire doctoral

Joséphine RÉMON
ICAR UMR 5191
Université Lyon 2

Résumé :

Nous présentons des mécanismes de coopération dans un contexte de coopération attentionnelle et artefactuelle en situation de formation, à la lumière de la TACD. Dans un contexte de séminaire doctoral hybride, nous faisons s'éclairer mutuellement la notion d'affordances et celle de milieu. La dissymétrie des perspectives des participants utilisant des dispositifs de téléprésence nous amène à mettre en lumière comment cette dissymétrie peut être surmontée. Ceci est possible par la co-construction d'une perception partagée des possibilités offertes par le milieu. Cette co-construction instaure une puissance d'agir collective en direction d'une œuvre commune.

Abstract:

We present cooperation mechanisms in a context of attentional and artefactual cooperation in a training situation, in the light of TACD. In the context of a hybrid doctoral seminar, we shed light on the notions of affordances and environment. The dissymmetry of the perspectives of participants using telepresence devices leads us to highlight how this dissymmetry can be overcome. This is made possible by the co-construction of a shared perception of the possibilities offered by the environment. This co-construction establishes a collective power to act in the direction of a common work.

Mots clés : TACD, hybride, artefacts, attention, affordances, coopération

Key-words: TACD, hybrid, artefacts, attention, affordances, cooperation

1. Introduction

Dans le cadre de l'exploration de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD), autour de la thématique de la coopération et des dispositifs de coopération, nous venons confronter la TACD et l'étude des interactions artefactées. Nous présentons une réflexion sur la coopération en contexte de formation, dans le cadre d'un séminaire doctoral hybride dans lequel les personnes à distance participent par les dispositifs de téléprésence

Beam ou Kubi, ou par Adobe Connect (Develotte et al. 2021). Nous décrivons brièvement ces dispositifs plus loin.

Notre question de recherche est double. Elle porte sur la qualification de la coopération dans un séminaire doctoral hybride polyartefacté. Comment cette coopération empathique et attentionnelle est-elle co-construite et comment reconnaît-on les phénomènes de coopération dans un contexte où ses manifestations sont tributaires de l'artefaction ?

les lignes de convergence et les éclairages réciproques entre les apports de la TACD et les analyses des interactions artefactées.

Le but de cet article est donc de présenter des mécanismes de coopération dans un contexte de coopération attentionnelle et artefactuelle en situation de formation, à la lumière de la TACD.

2. Contexte de l'étude

L'étude que nous revisitons à la lumière de la TACD a donné lieu à une publication collective numérique augmentée en 2021 (Develotte et al. 2021) et à la constitution d'un corpus publié sur ORTOLANG (<https://www.ortolang.fr/market/corpora/impec/> ; Develotte et Lascar, 2021).

Les analyses ainsi publiées exploraient les interactions prenant place au sein du séminaire doctoral de Christine Develotte à Lyon. Les interactions ont donné lieu à des enregistrements vidéos sur place et des captations de l'activité distante, complétées par des entretiens. Comme l'indique Christine Develotte dans le chapitre 1 (Develotte, Domanchin, Ibelkaïd, 2021) de l'ouvrage numérique augmenté « Fabrique de l'interaction parmi les écrans » (Develotte et al. 2021), les analyses des interactions dans le contexte du séminaire doctoral en question ont permis de poser les contours d'une « éthologie réflexive visuelle » *en ce sens qu'elle porte sur des données d'interactions vidéos et qu'elle est appliquée à nous-mêmes, intégrant par là les avantages et les limitations dues au fait que l'éthologue et son objet se confondent et que, par exemple, les entretiens ont été conduits entre nous.*

Ce positionnement s'est dessiné dans la continuation de travaux en éthologie compréhensive de Jacques Cosnier, en ethnographie visuelle (Ruby, 1996) et en analyse des interactions numériques (Cosnier et Develotte, 2011).

Ce séminaire doctoral hybride était suivi à distance par des participants utilisant la plate-forme AdobeConnect ou les dispositifs de téléprésence BEAM ou KUBI.

Le BEAM

d'une taille d'1m58, [...] est équipé d'un écran LCD permettant de voir le visage et le buste de la participante qui la pilote à distance. De plus, ses roues autorisent le robot à se déplacer de manière autonome dans l'espace (Develotte, 2021, non paginé).

Le Kubi est

un iPad qui fonctionne avec Skype et qui est connecté à un pied rotatif lui permettant de s'orienter de façon latérale et de haut en bas (Develotte, 2021, no paginé).

Nous appelons ces dispositifs « artefacts » en référence à Rabardel (1995 : 49), qui précise que la « notion d'artefact désigne en anthropologie toute chose ayant subi une transformation, même minime, d'origine humaine [...] ». Pour Rabardel (ibid.) « c'est la chose susceptible d'un usage, élaborée pour s'inscrire dans des activités finalisées ». Il précise (ibid.) que les

artefacts ont donc d'emblée, le plus souvent, un statut social, qui tout à la fois excède celui que le sujet lui donnera en l'associant à son action et en même temps reste souvent en deçà des propriétés attribuées ou réellement exploitées par le sujet.

Dans le cadre du séminaire doctoral, nous voyons à quelles conditions ce dispositif artefactuel devient dispositif de coopération, par la co-construction d'affordances attentionnelles (El Hachani et al. 2021). En ce sens l'artefact est l'instrument (Rabardel, 1995 : 49) de la coopération, puisque Rabardel utilise en effet le terme d'instrument « pour désigner l'artefact en situation, inscrit dans un usage ».

Le dispositif de formation est double dans ce contexte : les doctorants participant au séminaire développent des compétences scientifiques et professionnelles (Domanchin et al., 2021), de même que les chercheurs confirmés continuent à enrichir leurs connaissances, tandis que tous les participants au séminaire apprennent à interagir dans un contexte hybride, novateur au moment des premières récoltes de données en 2015. Nous n'avons pas analysé les interactions du point de vue d'apprentissages disciplinaires mais du point de vue de l'apprentissage des conditions de possibilité de l'interaction : que doit faire chacun pour rendre l'interaction possible ?

Nous voyons comment la TACD vient éclairer les analyses menées dans ce cadre et comment nos résultats peuvent venir enrichir en retour le regard exercé dans le cadre de la TACD. Nous identifions ce qui est saillant pour nous dans la TACD, et quels concepts développés dans nos analyses précédentes des interactions artefactées sont pertinents pour une étude de la coopération à la lumière de la TACD dans le contexte qui est le nôtre.

3. La coopération

Pour une définition de la coopération en lien avec l'apprentissage nous pouvons nous inspirer de Go (2009 : 13) :

La coopération n'est pas seulement le contraire de la compétition, et il ne s'agit pas seulement de s'adjoindre l'action de l'autre dans un partage des tâches, ce qui relève plutôt de la collaboration. La coopération suppose des phénomènes de désir, d'amitié, de désintéressement. L'alter ego, c'est celui par lequel je consens à des effets d'altération, celui par qui je me laisse altérer, influencer, transformer. Pourquoi ? Précisément, parce que la coopération protège l'intégrité de l'enfant ; l'altération est une modification sans préjudice, une modification avec bienfait. Dans la coopération, je n'utilise pas l'autre pour satisfaire mes intérêts personnels (ce que font les collaborateurs, à condition bien sûr que leurs intérêts convergent), je m'associe à l'autre pour créer une œuvre commune.

Dans le contexte qui nous préoccupe, cette « altération » va de la modification technique du dispositif lui-même par les utilisateurs à l'apprentissage de la perspective d'un autre utilisateur par la compréhension des possibilités qui lui sont disponibles. Ainsi, comme l'indique Go ci-dessus, la coopération ne résulte pas tant des possibilités d'action offertes par le dispositif, humain comme technique, que de la possibilité d'agir en direction d'une œuvre commune parce qu'on a compris quelles sont les possibilités de chacun.

Toujours dans le séminaire doctoral à l'étude, Bouquain et al. (2021, non paginé) ont abordé la coopération du point de vue des nouvelles règles de politesse développées dans le cadre des interactions artefactées, en faisant appel, du point de vue théorique, à la sociologie et la biologie évolutive :

La notion de coopération, qui est vue dans le contexte de la figuration par Goffman, est étudiée également par la biologie évolutive. Selon Martin A. Nowak (2006a, 2006b), dans un groupe on peut distinguer trois types de comportements : les individus qui coopèrent (les coopérateur-rice-s et les super coopérateur-rice-s), les individus qui décident de rester en dehors de la coopération (les défecteur-rice-s) et les individus qui portent une valeur de jugement par rapport aux actes de coopération et de défection (les discriminateur-rice-s). Nowak souligne le coût associé au comportement coopérateur (en procurant un bénéfice à d'autres individus).

Les auteurs ont identifiés des statuts différents du point de vue de la participation : les participants peuvent être « ratifiés », « non-ratifiés », en position d'écoute (dans le champ de vision des participants ratifiés), « intrus » (hors-champ de vision des participants ratifiés), ou encore « discriminateurs » (Nowak 2006a, 2006b). Ces catégories ne paraissent pas dénuées d'intérêt pour la didactique.

Bouquain et al. (2021, non paginé) notent aussi

La coopération est précaire et des comportements coopérateurs n'émergent pas d'une manière stable ni pour les participant-e-s dans la salle ni pour les participant-e-s à distance. Les groupes coopérateurs peuvent être submergés par les choix non-coopérants.

Les règles de politesse co-construites que les chercheuses mettent en évidence viennent réguler la coopération, et concernent notamment l'ouverture, la fermeture, les formes d'adresse, les déplacements, la gestion des dysfonctionnements techniques.

Dans ce même ouvrage toujours, Bouquain, Combe et Rémon (2021) ont par ailleurs mis en évidence des situations à risque pour la coopération, notamment la sur-ratification, « une ratification exposée et indésirable du point de vue des participant·e·s distant·e·s », et l'hyperexposition, « l'occupation d'un tour de parole en dépit de la volonté de l'individu concerné ». Un exemple de sur-ratification se trouve lorsque la parole est donnée à quelqu'un qui n'a rien à dire à ce moment-là ou n'est pas en capacité de prendre la parole par timidité par exemple. Un exemple d'hyperexposition se trouve lorsque la pilote du BEAM éternue chez elle à distance sans se rendre compte qu'avec son micro ouvert ce son est très saillant pour les personnes *in situ*.

Du point de vue de la coopération, nous retenons aussi comme pertinents les résultats (Bouquain, Combe et Rémon, 2021) concernant la difficulté d'interpeller le pilote du BEAM lorsqu'on est assis derrière lui, la limitation de l'angle de vision pour le pilote du BEAM et du KUBI, ou encore la difficulté à prendre la parole pour le pilote du KUBI : autant d'empêchements à l'action qui viennent freiner les processus de coopération ou au contraire les rendre d'autant plus nécessaires.

4. L'attention et l'empathie

Toujours dans le cadre des analyses menées dans le séminaire doctoral qui nous préoccupe ici, situation de formation et situation professionnelle à la fois, il s'agissait de comprendre la manière dont le contexte polyartefacté requalifiait l'attention (El Hachani et al. 2021). Notre réflexion relevait d'une analyse phénoménologique de l'attention (Depraz, 2014), et d'une microéconomie de l'attention conjointe (Citton 2014). Pour Depraz en effet, du point de vue phénoménologique, l'attention est « une expérience d'ouverture au monde plus qu'un état mental interne » (Depraz 2014). Selon Citton, l'attention conjointe est convoquée lorsque « plusieurs personnes, conscientes de la présence d'autrui, interagissent en temps réel en fonction de ce qu'elles perçoivent de l'attention des autres participants » (Citton 2014, 127). Pour ce chercheur, nous sommes pris dans « des réseaux étroitement imbriqués d'attentions entrecroisées » (Citton 2014, 127).

Nous avons mis en évidence dans ces analyses que la présence de personnes à distance

et l'artefaction complexifie les régimes attentionnels. Nous avons défini ainsi la co-construction des affordances attentionnelles¹ (El Hachani et al. 2021, non paginé) :

Les participant-e-s, à certains moments, n'ont pas une idée claire du fonctionnement du dispositif, par exemple, quels artefacts transmettent ou non le son et l'image ? Ceci complique les chorégraphies attentionnelles (Jones 2004, 28) et nécessite la reconstruction d'une appréhension collective et distribuée des affordances, c'est-à-dire des possibilités d'action de chacun-e mutuellement reconnues, que nous appelons « co-affordances attentionnelles ».

Un aspect central nous est apparu sous la forme d'une orchestration empathique (Brunel et Cosnier, 2012) rendue nécessaire par la non-réciprocité des perspectives. En effet (El Hachani et al. 2021, non paginé)

l'empathie repose sur l'idéalisation de la réciprocité des perspectives. À cet égard, Alfred Schutz et Thomas Luckmann (1973) rappellent les « deux idéalizations de base qui sont les conditions mêmes du fonctionnement empathique : l'idéalisation de l'interchangeabilité des points de vue et celle de la congruence des systèmes de pertinence ».

Or dans le séminaire doctoral dont il est question ici, chaque utilisateur n'a pas expérimenté tous les nouveaux outils utilisés par les autres, aussi est-il difficile pour chacun d'imaginer ce qu'il est possible ou non de faire avec chaque dispositif de téléprésence, en termes de participation à l'interaction. Cette dissymétrie des perspectives rend difficile la perception pour chacun des possibilités d'actions disponibles pour l'autre, c'est-à-dire la perception des affordances (Gibson, 1979 ; Gaver, 1991 ; Van Lier, 2000). Nous renvoyons à Grassin (2015 : 113 et suiv.) pour une mise en perspective de la théorie des affordances, « propriétés émergentes lorsque nous interagissons avec le monde physique et social » (ibid. 115). Ce concept fait écho à une certaine définition du milieu propre à la TACD, héritée notamment du milieu écouménil berquien (Berque, 2010) en tant que le milieu offre *des prises à*. La notion de milieu se voit ainsi enrichie en tant que produit d'un interprétant qui interprète son environnement (environnement numérique en ce qui nous concerne) afin d'augmenter sa puissance d'agir. Plus encore, nous mettons en évidence la possibilité d'une perception partagée de ces prises, et d'une puissance d'agir collective en direction d'une œuvre commune, à condition de rétablir une symétrie des perspectives.² Nous exposons ainsi la difficulté de la perceptibilité mutuellement explicite des affordances (El Hachani et al. 2021, non paginé) :

L'attention conjointe passe par la perceptibilité mutuellement explicite des affordances en jeu dans la situation polyartefactée que nous analysons, c'est-à-dire que chacun-e doit être

¹ <https://ateliers.sens-public.org/fabrique-de-l-interaction-parmi-les-ecrans/glossaire.html#GlossaireCoAffordances>

² Nous remercions les relecteurs du colloque pour les suggestions intégrées dans ce paragraphe.

conscient·e des possibilités offertes à autrui par l'environnement et vice versa. Cette prise de conscience n'est pas aisée car la situation est nouvelle pour les participant·e·s qui n'ont pu expérimenter l'ensemble des artefacts. La mise en intelligibilité co-construite des affordances est au cœur du séminaire hybride comme de notre étude car elle rend possible l'attention conjointe. En effet, dans une situation où il est difficile de se mettre à la place d'autrui, en particulier lorsque l'on n'a jamais expérimenté un artefact (comment savoir que, sur le Kubi, l'angle de vision est réduit ou doit être reparamétré si l'artefact est déplacé manuellement ?), les possibilités d'action de chacun·e doivent être mutuellement explicitées.

Ces questions impliquant l'empathie semblent donc bien pouvoir éclairer la TACD et la situation didactique, dans laquelle l'idéalisation de l'interchangeabilité des points de vue doit être questionnée, tout comme nous la questionnions dans le cadre du séminaire doctoral.

Nous regardons à présent plus en détail quelques concepts de la TACD qui nous semblent pouvoir être confrontés à notre analyse d'un séminaire doctoral hybride artefacté, dont certains aspects apparaissent comme des invariants de la situation didactique dans son fonctionnement coopératif, comme l'idéalisation de l'interchangeabilité des points de vue. L'artefaction joue alors le rôle de révélateur de ces invariants qui valent pour des situations non artefactées, et offre une grille de lecture renouvelée de celles-ci.

5. La TACD pour l'analyse de la coopération artefactée

Après cette présentation des éléments pertinents de nos précédentes analyses concernant la notion de coopération, d'attention et d'empathie, nous identifions à présent ce qui est saillant pour nous, dans cette perspective, dans la TACD. Même s'il est artificiel de distinguer « savoirs » et « positions », nous le faisons ci-dessous pour les besoins de l'exposé. Nous avons consulté le glossaire de la TACD (<http://tacd.espe-bretagne.fr/glossaire/>) pour des définitions à jour des différents concepts retenus.

5.1. Les savoirs

Le « triplet des genèses » nous semble intéressant à explorer du point de vue de la coopération en contexte artefacté. Pour ce qui est de la chronogenèse³ c'est-à-dire « quand et comment les objets de savoir sont-ils positionnés dans le temps d'un enseignement ? », dans le cas qui nous préoccupe, les objets de savoir sont dépendants des dispositifs de présence, et de la temporalité d'accoutumance à ces artefacts. Ibnelkaïd et Vincent (2021, non paginé) parle de l'« instabilité intrinsèque à la matière numérique » (Ibnelkaïd, Vincent, 2021, non

³ http://tacd.espe-bretagne.fr/glossaire/?dir=3&name-directory-search-value=Chronog%C3%A9n%C3%A8se&dir=3#name_directory_position

paginé) et décrivent ainsi cette acculturation aux incidents techniques :

ethos

Du point de vue de la mésogenèse⁴ « qui caractérise le passage d'un ensemble de signes épars dans une situation indéterminée à un système de formes symboliques qui constitue un tout unifié », ce qui est intéressant dans le cas qui nous préoccupe, c'est que les chercheurs ont fait sens de leur propre expérience en la filmant, en l'analysant, en écrivant l'ouvrage mentionné et en créant des capsules vidéos augmentées d'annotations. La genèse instrumentale (Rabardel, 1995) et la genèse du savoir sont en interdépendance ici. Si comme l'indique le glossaire TACD, le milieu didactique « pose problème », c'est bien le cas dans le séminaire doctoral artéfacté, qui pose problème du point de vue de ses conditions de possibilité même, tous les acteurs s'étant volontairement soumis au dispositif afin d'en étudier la co-construction.

Du point de vue de la topogenèse⁵, si elle concerne « la place ou les responsabilités qu'occupent les différents acteurs dans leur *enquête* à propos d'un objet de savoir », là encore nous sommes dans un cas particulier puisque les chercheurs confirmés comme les doctorants se sont soumis volontairement à cette « enquête » sur les interactions artefactées, autour d'un savoir technique à construire et d'un dispositif technique en perpétuel ajustement, avec pour objectif la construction d'un savoir savant sur ces mêmes interactions. Du point de vue du « Jeu épistémique »⁶, il s'agit bien d'envisager les savoirs « comme des productions dans la vie des êtres humains pour répondre aux problèmes qu'ils rencontrent ».

La « Dialectique réticence-expression »⁷, et le fait que l'« On manifeste de la réticence lorsqu'on tait/cache ce que l'on sait », sont également des notions qui font écho à nos analyses précédentes du séminaire doctoral. Dans le cas qui nous préoccupe, la réticence est parfois

⁴ http://tacd.espe-bretagne.fr/glossaire/?dir=3&name-directory-search-value=milieu+didactique&dir=3#name_directory_position

⁵ http://tacd.espe-bretagne.fr/glossaire/?dir=3&name-directory-search-value=Topog%C3%A9n%C3%A8se&dir=3#name_directory_position

⁶ http://tacd.espe-bretagne.fr/glossaire/?dir=3&name-directory-search-value=jeu+%C3%A9pist%C3%A9mique&dir=3#name_directory_position

⁷ http://tacd.espe-bretagne.fr/glossaire/?dir=3&name-directory-search-value=Dialectique+r%C3%A9ticence-expression&dir=3#name_directory_position

subie ou involontaire, ce qui peut venir gêner la coopération. Il y a en effet une difficulté parfois pour les personnes à distance à partager avec les participants sur place leur point de vue, du fait de la dissymétrie des perspectives. La politesse entre aussi en jeu car au moment où le participant distant se rend compte par exemple qu'il entend mal, il n'est pas forcément opportun d'interrompre les échanges *in situ* pour le signaler. À l'inverse, lorsque le pilote du BEAM utilise la fonction zoom du logiciel de pilotage sans que les participants sur place ne le sachent, la réticence à partager le savoir est dans ce cas volontaire ou plutôt incidente (parce que l'occasion de partager l'existence de cette fonctionnalité ne s'est pas présentée, cela ne présupant aucunement d'une intention de rétention).

Pour clore cette revue de concepts qui nous semblent éclairer nos analyses précédentes du séminaire doctoral artéfacté hybride du point de vue des savoirs, à la frontière entre savoirs et positions, nous trouvons la notion de « Parenté épistémique »⁸ à propos de laquelle le glossaire TACD énonce notamment :

Dans une première approche, il semble tout autant déraisonnable de mettre le débutant directement dans la situation du connaisseur pratique (le faire évoluer dans le grand bain) ou, à l'inverse, dans une situation décontextualisée et déconnectée de celle de ce connaisseur (voir l'exemple historique de la nage sur un tabouret).

Dans le cas qui nous préoccupe, la spécificité réside dans le fait que l'ensemble des participants est « jeté dans le grand bain », pour utiliser cette métaphore, puisqu'ils sont tous tributaires d'un dispositif technique non encore stabilisé du point de vue de son fonctionnement et pas encore exploré du point de vue de ses affordances. Cette caractéristique est renforcée par l'orchestration opérée par Christine Develotte au sein du séminaire, qu'elle explicite ainsi (Develotte, 2021, non paginé) :

⁸ http://tacd.espe-bretagne.fr/glossaire/?dir=3&name-directory-search-value=parent%C3%A9+%C3%A9pist%C3%A9mique&dir=3#name_directory_position

Ceci nous amène vers les concepts de la TACD plus concernés par les positions dans la situation didactique.

5.2. *Les positions*

Si dans les situations généralement abordées dans le cadre de la TACD « Professeur et élève occupent des positions différentes : le professeur [étant] déjà connaisseur de ce savoir et l'élève ne l'est pas »⁹, dans notre cas, le savoir sur les « conditions de félicité » (Goffman, 1986) de l'interaction est en construction et n'est pas le domaine réservé des professeurs par opposition aux doctorants. Ainsi par exemple, c'est une doctorante qui conduit le dispositif BEAM et qui développe une expertise que les autres participants n'ont pas. Cette horizontalité des savoirs est due au fait que les pratiques en question sont relativement récentes au moment de l'étude (avant la pandémie et la généralisation des pratiques hybrides), avec des actions non routinisées. Le groupe est dans un ajustement perpétuel (Ibnelkaid et Vincent, 2021), pour procurer la présence aux personnes à distance. À cet égard, la dévolution¹⁰ est explicitement convoquée par Ibnelkaïd et Vincent (2021, non paginé) dans le cadre de l'analyse du séminaire doctoral qui nous préoccupe :

Toujours du point de vue des positions, comme l'indique le glossaire TACD pour l'entrée « Transaction »¹¹

Tout au long de la séance, pour que l'élève apprenne, le professeur va agir en fonction de ce que fait l'élève. De son côté, l'élève va agir en fonction de ce que fait le professeur. Le préfixe trans – (à travers) – indique que toute action didactique du professeur se comprend nécessairement à travers celle de l'élève et d'un savoir en jeu et, réciproquement, que toute action didactique de l'élève se comprend également à travers l'action du professeur et d'un savoir en jeu.

Ainsi, du point de vue de la « transaction », nous sommes dans un cas particulier où la coopération et les conditions de possibilité de la coopération sont l'objet même de l'apprentissage, la connaissance étant non seulement en construction mais en co-construction dans l'action. Aucun participant au début de l'expérimentation ne sait à l'avance quels savoirs techniques et scientifiques vont être mis en évidence. Par exemple, c'est en faisant

⁹ http://tacd.espe-bretagne.fr/2019/11/25/gloss/?dir=3&name_directory_startswith=A#name_directory_position3

¹⁰ http://tacd.espe-bretagne.fr/glossaire/?dir=3&name_directory_startswith=D#name_directory_position3

¹¹ http://tacd.espe-bretagne.fr/glossaire/?dir=3&name-directory-search-value=transaction&dir=3#name_directory_position

l'expérience de la pilote du BEAM qui éternue que les participants apprennent que le réglage du son pour un participant à distance ne présume pas de son effet sur les participants *in situ*, et que la dissymétrie des perspectives apparaît comme un concept pertinent.

À propos de cette dissymétrie, l'entrée « Action conjointe »¹² est éclairante puisqu'elle indique

Une action est dite conjointe lorsqu'elle implique deux participants (ou plus) qui agissent dans un but commun. Ces participants peuvent occuper des positions relativement semblables (comme deux personnes utilisant ensemble une scie de bûcheron) ou des positions différentes (comme deux danseurs dans un pas de deux).

Du point de vue de la proxémique¹³, on considère que « ce qui est rendu proche (de/par l'élève, du/par le professeur), est plus important que ce qui est lointain ». Dans le séminaire, les dispositifs de téléprésence sont destinés à rendre plus proches les participants à distance pour un vécu commun, mais la dissymétrie des perspectives fait que l'expérience vécue peut rester « lointaine » tant que les affordances ne sont pas connues de tous.

6. Conclusion

À la lumière de la notion de coopération et dispositifs de coopération, il nous a paru intéressant de confronter les apports de l'analyse des interactions artefactées d'une part et le regard de la TACD d'autre part, pour faire émerger des lignes de convergence entre ces approches et produire un enrichissement mutuel de ces cadres d'analyse.

La dissymétrie des perspectives, déterminante pour l'empathie, est apparue comme un élément central dans la compréhension de la co-construction des affordances attentionnelles dans le séminaire doctoral. Elle nous semble pertinente à mettre en conversation avec la TACD, dans la mesure où la capacité à se mettre à la place de l'autre est centrale dans la relation didactique. Plus précisément, connaître ce que c'est qu'être l'autre passe par l'expérience vécue des possibilités d'action de l'autre. En ce sens l'« action conjointe » est bien mettre l'autre en position de construire des affordances. En didactique, il faudrait ainsi tendre à une coïncidence entre les possibilités d'action préparées par l'enseignant, les possibilités d'action dans l'environnement perçues par l'élève, et les possibilités d'action de l'élève perçues par l'enseignant.

¹² http://tacd.espe-bretagne.fr/glossaire/?dir=3&name_directory_startswith=A#name_directory_position3

¹³ http://tacd.espe-bretagne.fr/glossaire/?dir=3&name_directory_startswith=P#name_directory_position3

Références bibliographiques

- Bouquain, Amélie, Codreanu, Tatiana, Combe, Christelle. 2021. « Ménager les faces par écran : vers de nouvelles règles de politesse », Fabrique de l'interaction parmi les écrans : formes de présences en recherche et en formation (édition augmentée), Les Ateliers de [sens public], Montréal, isbn:978-2-924925-13-3, <http://ateliers.sens-public.org/>. version, 15/06/202, Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0)
- Bouquain, Amélie, Combe, Christelle, Rémon, Joséphine. 2021. « Autonomie et présence artefactuelle dans un séminaire hybride polyartefacté », Fabrique de l'interaction parmi les écrans : formes de présences en recherche et en formation (édition augmentée), Les Ateliers de [sens public], Montréal, isbn:978-2-924925-13-3, <http://ateliers.sens-public.org/>, version15/06/2021, Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0)
- Brousseau, Guy. 1998. Théorie des situations didactiques: didactiques des mathématiques 1970-1990. Édité par Nicolas Balacheff, Martin Cooper, et Rosamund Sutherland. Grenoble: La pensée sauvage. <https://revue-rdm.com/ouvrage/theorie-des-situations-didactiques/>. Brunel, Marie-Lise, et Jacques Cosnier. 2012. L'empathie. Un sixième sens. Lyon: Presses universitaires de Lyon. <https://presses.univ-lyon2.fr/product/show/l-empathie/753>.
- Citton, Yves. 2014. Pour une écologie de l'attention. Paris: Éditions du Seuil. <http://www.seuil.com/ouvrage/pour-une-ecologie-de-l-attention-yves-citton/9782021181425>.
- Cosnier, Jacques, Develotte, Christine. 2011. « Éthologie compréhensive de la conversation en visioconférence poste à poste ». In Décrire la conversation en ligne : le face à face distanciel, édité par Christine Develotte, Richard Kern, et Marie-Noëlle Lamy. Lyon: ENS Éditions. <http://catalogue-editions.ens-lyon.fr/fr/livre/?GCOI=29021100952500>.
- Depraz, Natalie. 2014. Attention et vigilance: à la croisée de la phénoménologie et des sciences cognitives. Épiméthée. Paris: Presses universitaires de France. https://www.puf.com/content/Attention_et_vigilance.
- Develotte, Christine. 2021. « Introduction », Fabrique de l'interaction parmi les écrans : formes de présences en recherche et en formation (édition augmentée), Les Ateliers de [sens public], Montréal, isbn:978-2-924925-13-3, <http://ateliers.sens-public.org/>. version 15/06/2021, Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0)
- Develotte, Christine, Domanchin, Morgane, Ibnelkaïd, Samira. 2021. « Cadrage théorique et méthodologique pour l'éthologie réflexive visuelle », Fabrique de l'interaction parmi les écrans : formes de présences en recherche et en formation (édition augmentée), Les Ateliers de [sens public], Montréal, isbn:978-2-924925-13-3, <http://ateliers.sens-public.org/>. version,15/06/2021. Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0)
- Develotte, Christine, Bouquain, Amélie, Codreanu, Tatiana, Combe, Christelle, Domanchin, Morgane, El Hachani, Mabrouka, Furnon, Dorothée, Grassin, Jean-François, Ibnelkaïd, Samira, Lascar, Justine, Rémon, Joséphine, Vincent, Caroline. 2021. Fabrique de l'interaction parmi les écrans. Formes de présences en recherche et en formation. (édition augmentée), Les Ateliers de [sens public], Montréal, isbn:978-2-924925-13-3,

- <http://ateliers.sens-public.org/>. version, 15/06/2021. Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0)
- Develotte, Christine, Lascar, Justine. 2021. Présences numériques [Corpus]. ORTOLANG (Open Resources and TOols for LANGuage) - www.ortolang.fr, v2, <https://hdl.handle.net/11403/impec/v2>.
- Domanchin, Morgane, El Hachani, Mabrouka, Grassin, Jean-François. 2021. « Former à la recherche dans un séminaire doctoral polyartefacté », Fabrique de l'interaction parmi les écrans : formes de présences en recherche et en formation (édition augmentée), Les Ateliers de [sens public], Montréal, isbn:978-2-924925-13-3, <http://ateliers.sens-public.org/>. version, 15/06/2021 Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0)
- Gaver, William W. 1991. « Technology affordances ». In Proceedings of the SIGCHI conference on Human factors in computing systems Reaching through technology - CHI '91, 79-84. New Orleans, Louisiana: ACM Press. <https://doi.org/10.1145/108844.108856>.
- Gibson, J. J. 1979. The ecological approach to visual perception. Hillsdale : Lawrence Erlbaum.
- Go, Nicolas. 2009. « Évaluer les implications éducatives et politiques de la coopération à l'école », Journal du droit des jeunes, vol. 282, no. 2, pp. 7-10.
- Goffman, Erving. 1986. « La condition de félicité — 1 ». In: Actes de la recherche en sciences sociales. Vol. 64, septembre 1986. De quel droit ? pp. 63-78; doi : <https://doi.org/10.3406/arss.1986.2338>
https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1986_num_64_1_2338
- Grassin, Jean-François. 2015. Affordances d'un réseau social pour une formation en Français Langue Etrangère : pratiques discursives, modes de participation et présence sociale en ligne. Lumière Lyon 2, Lyon. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01249215>
- El Hachani, Mabrouka, Grassin, Jean-François, Rémon, Joséphine, Vincent, Caroline. « Affordances attentionnelles dans un séminaire instrumenté », Fabrique de l'interaction parmi les écrans : formes de présences en recherche et en formation (édition augmentée), Les Ateliers de [sens public], Montréal, isbn:978-2-924925-13-3, <http://ateliers.sens-public.org/>. version , 15/06/2021, Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0)
- Ibnelkaïd, Samira, Vincent, Caroline. 2021. « Bugs numériques et ratés interactionnels au service d'une intelligence collective », Fabrique de l'interaction parmi les écrans : formes de présences en recherche et en formation (édition augmentée), Les Ateliers de [sens public], Montréal, isbn:978-2-924925-13-3, <http://ateliers.sens-public.org/>. version, 15/06/2021, Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0)
- van Lier, L. 2000. From input to affordance : social-interactive learning from an ecological perspective. In J. P. Lantolf (éd.), Sociocultural theory and second language learning : recent advances, pp. 245-259.
- Nowak, Martin A. 2006a. Evolutionary dynamics: exploring the equations of life. Cambridge, Mass: Belknap Press of Harvard University Press.
- Nowak, Martin A. 2006b. « Five rules for the evolution of cooperation ». Science (New York, N.y.) 314 (5805): 1560-63. <https://doi.org/10.1126/science.1133755>.
- Rabardel, Pierre. 1995. Les hommes et les technologies; approche cognitive des instruments contemporains. Armand Colin, pp.239. hal-01017462
- Ruby, Jay. 1996. « Visual Anthropology ». In Encyclopedia of cultural anthropology, édité par David Levinson et Melvin Ember, 4:1345-51. New York: H. Holt.

Comment nous coopérons *déjà* au sein de la forme scolaire et pourquoi il faut coopérer autrement ?

Xavier RIONDET
CREAD
Université Rennes 2

Résumé :

Cette communication cherche à restituer l'aventure en jeu dans le projet de reconstruction de la forme scolaire en jeu dans la TACD (et incarnée par le Collectif Didactique pour enseigner). L'enjeu de ce travail consiste à mieux cerner l'événement en jeu dans cette expérience de la TACD en l'insérant dans une problématisation historico-philosophique particulière afin de souligner la singularité de ce qu'il s'y joue dans une conjoncture où sont survalorisées la collaboration et la collégialité qui, loin d'apparaître comme des alternatives, constituent davantage des instruments de gouvernementalité.

Abstract:

In this communication, we try to contextualize the project of reconstruction of the school defended by the JATD et Collectif Didactique Pour Enseigner. The challenge of this work is to better define this experience by inserting it into a particular historical-philosophical problematization in order to highlight the singularity of what is at stake in a conjuncture where collaboration and collegiality are overvalued, which, far from appearing as alternatives, are rather instruments of governmentality.

Mots clés :

Coopération – TACD – Collectif DPE - histoire

Key-words:

Cooperation – JATD – Collectif DPE - history

1. Introduction

Afin de bien cerner les débats qui ont lieu actuellement au sujet des notions de « coopération » et de « collaboration », ce projet de communication cherche à restituer ce qu'il se joue dans l'expérience en cours de la TACD en la situant dans une séquence historique dépassant notre actualité. Certes, les membres du groupe « Didactique pour enseigner » ont été parfaitement explicites sur ces questions, notamment à l'occasion de la publication récente *Enseigner, ça s'apprend* (2020), mais l'enjeu de ce travail consiste à mieux cerner l'événement « TACD » et l'expérience en cours (travail collectif, publications, congrès) en l'insérant dans une problématisation historico-philosophique particulière et à faire émerger quelques questionnements sur la suite de cette aventure.

2. Histoire de la coopération et marxisme

Nous proposons d'y réfléchir en nous référant tout d'abord à Marx et au marxisme pour évoquer la dimension historique du processus coopératif. On peut s'autoriser ce détour par le marxisme tant le champ de la didactique et certains de ces acteurs ou concepts ont été implicitement marqués par le marxisme. Si les formulations althussériennes sont explicites dans l'œuvre magistrale d'Yves Chevallard et que le concept de transposition didactique qui a marqué le champ de la didactique est lui-même inspiré du travail d'un marxiste (Michel Verret), l'insistance depuis quelques années sur le concept de forme scolaire (Go, 2007) (concept que l'on doit certes à Guy Vincent mais dont la généalogie marxiste/marxienne est avérée) et le recours récent à la notion d'aliénation dans un travail récent de Gérard Sensevy (2019) sur le temps montrent selon nous que le recours à des références marxistes n'est pas illégitime pour réfléchir à la notion de coopération et au rôle que cherche à jouer la TACD.

Dans plusieurs dictionnaires spécialisés, qu'ils portent sur le marxisme, Marx ou le socialisme, la « coopération » a fait l'objet d'une notice spécifique. Le *Dictionnaire Marx* insiste sur la présence de cette question dans *Le Capital*. Ainsi, dans le livre I, la coopération est y définie comme une « forme de travail où un grand nombre de travailleurs travaillent de façon planifiée, les uns à côté des autres ou les uns avec les autres dans le même procès de production,

ou dans des procès de production différents mais reliés uns aux autres » (Farjat et Monferrand, 2020, p.62). Dans cet ordre d'idée, il y aurait une forme générale de coopération et la forme plus spécifique qu'elle peut prendre dans une formation sociale particulière en lien avec un mode de production et des rapports sociaux de production tout aussi spécifiques, comme par exemple dans le cadre d'un « contexte » capitaliste. Quelques années auparavant, Jean-François Corallo mettait déjà l'accent dans le *Dictionnaire Critique du marxisme* sur cette tension : d'une part, la coopération est le moyen et l'occasion de « socialiser le procès de travail », anticipant le processus « d'association des travailleurs en société communiste » ; d'autre part, l'imposition de cette coopération procède « par le haut » et « par le Capital » (Corallo, 1985, p. 243).

Ces notices permettent également de saisir l'existence d'une tension possible entre les différentes conceptions de la coopération qui peuvent être élaborées et expérimentées au quotidien¹¹. Les quelques pages consacrées à la notion dans le *Dictionnaire global des socialismes* montrent d'ailleurs la grande effervescence et la créativité que l'on peut observer dans les pratiques sociales et économiques (coopération de consommation, de production, bancaire, etc.) pour expérimenter concrètement et différemment la coopération dès le milieu du XIX^e siècle (Dreyfus, 2022, p. 165). A cet égard, il est intéressant de noter que ces tentatives précèdent bien souvent le développement de la scolarisation de masse contemporaine.

Ce détour nous semble fondamental pour comprendre que la volonté de penser spécifiquement et différemment la coopération en éducation opère, d'une certaine manière, à contre-temps :

- i) La formation sociale repose sur des formes de coopération et il y a *toujours* une forme de coopération *déjà-là* valorisée par la forme scolaire qui, structurellement, précèdent certaines volontés progressistes, ce qui est toujours susceptible d'entraver et de déformer certaines intentions souhaitant faire coopérer les élèves et les acteurs scolaires entre eux ;
- ii) La formation sociale est traversée par des tentatives de mettre en place des coopérations spécifiques, notamment pour faire évoluer les rapports sociaux de production, qui précèdent en réalité les tentatives de faire évoluer les formes coopératives à l'école.

¹ La notice se terminait sur ces quelques lignes : « Coopération « naturelle » ou bien coopération « volontaire » ; coopération par division (du travail) ou coopération par conjugaison ; soit coopération descendante ou coopération ascendante : l'opposition contient en germe l'antagonisme entre le capitalisme et le projet communiste » (Corallo, 1985, p. 244).

3. Penser la coopération en éducation ou la difficile réflexion sur l'École et ses liens avec la Société

L'historiographie scolaire a régulièrement mis en exergue les initiatives pour élaborer et mettre en place des formes de coopération depuis le champ éducatif, à travers notamment plusieurs prismes, comme les réseaux d'acteurs éducatifs (Guey et Savoye, 2011 ; Gachet et Séguy, 2021), le mouvement de l'Éducation Nouvelle (Gachet, 2022) ou encore l'Office centrale de coopération à l'école (Chaïbi, 2018). On peut sans doute isoler au moins trois niveaux de débats.

Le premier est relatif à la nature de la coopération en jeu dans les contextes et situations éducatives à l'École, avec souvent ce dilemme qui peut probablement être formulé en termes contemporains : apprentissages coopératifs ou coopération en éducation (Connac et Irigoyen, 2022). Un deuxième niveau de débat porte sur les différents aspects en jeu dans le paradigme

« coopération » à l'instar de la thèse de Gachet (2022) qui s'est intéressée, au sein du mouvement de l'Éducation Nouvelle, à la coopération en situation éducative, à la coopération entre acteurs de l'Éducation Nouvelle (entre éducateurs, pédagogues, scientifiques) et à la coopération entre acteurs éducatifs au sens large (en y insérant les parents). C'est à ce niveau où se situent les réflexions contemporaines s'interrogeant sur le terme à retenir pour désigner certaines relations entre éducateurs et chercheurs (coopération ou collaboration). Enfin, troisième niveau de débat : s'agit-il de restreindre la coopération en éducation à des questions scolaires ou de l'articuler aux pratiques de coopérations à l'œuvre dans le monde social et économique en dehors de l'École ?

En réalité, ces trois niveaux de débats sont connectés les uns avec les autres. Certaines grandes figures des réflexions sur la coopération scolaire se sont très largement intéressés aux formes de coopération économiques qui pensaient à nouveaux frais les pratiques de consommation. C'est le cas de Charles Gide qui a écrit sur les coopératives scolaires et dont une des leçons au Collège de France s'intéressait à la coopération en évoquant le cas du socialiste utopique Charles Fourier (Gide, 1922). C'est également le cas du couple de pédagogues Elise et Célestin Freinet qui fondent leur école nouvelle, privée, naturiste et prolétarienne en 1934 en mettant en place une forme de vie communautaire (Riondet, 2016) et des situations éducatives spécifiques dont certaines explicitement liées à la question de la coopération (Go, 2007) tout en étant pleinement engagés dans des réflexions sur les modes de vie, les pratiques de

consommation et la mise en place de coopératives (Go et Riondet, 2020).

Si l'on sort de l'histoire de l'éducation et des appareils scolaires nationaux pour porter attention aux réseaux et institutions internationales (Riondet, 2015, 2019, 2022), on se rend compte pleinement de cet entrelacement d'enjeux. Pendant l'Entre-deux-guerres certains réseaux proches de la Société des Nations et de la Coopération Intellectuelle, ancêtre de l'UNESCO, ont valorisé la coopération dans le champ éducatif. La lecture des séances du *Sous-comité des experts pour l'enseignement à la jeunesse de l'existence et des principes de la SDN* montre explicitement cet intérêt pour l'éducation et le pacifisme nécessitant que la coopération (et l'entente, la compréhension entre les peuples) devienne la *norme*, comme l'écrivait à l'époque Alfred Zimmern :

« enseigner que la coopération est la règle et que le désordre et les conflits sont l'exception dans la vie humaine, c'est peut-être là une idée par trop évidente pour entrer dans une recommandation de la Société des Nations » [mais qu'] « il est juste que la Société des Nations, qui représente d'une façon concrète l'effort le plus solennel et le plus important que l'humanité ait jamais fait en vue d'appliquer le principe de la coopération, ne se borne pas à montrer ce principe à l'œuvre, mais en fasse ressortir toute la signification du point de vue de l'éducation »².

Cependant, ces intentions n'ambitionnaient pas de reconstruire radicalement la forme scolaire puisqu'elles portaient principalement sur les contenus en jeu dans la culture scolaire, et plus particulièrement les manuels. Par ailleurs, derrière cet intérêt pour l'éducation et plus particulièrement la réorganisation des manuels résidait en réalité l'urgence du moment : garantir un espace de pacification et de sécurité après la Grande Guerre³. Le pacifisme souhaitant déployer la coopération par l'éducation⁴ n'était pas sans surdéterminations ni sans liens avec les enjeux sociaux et économiques des contextes nationaux. En effet, faire la guerre a un coût, constitue un risque de perturbation de l'économie et de la circulation des flux (de personnes, d'objets, de matériels, etc.), et peut entraîner des dégâts, une perte de ressource et des pertes

² Amendement proposé par M. A. Zimmern, Genève, le 2 juillet 1927. C.I.C.I./E.J./29. Archives de la CICI, Unesco.

³ « Ramener un divers à l'unité, c'est l'exigence de base, une exigence qu'on peut dire économique, à laquelle répond en principe toute intervention de la raison dans le monde, pour autant qu'elle tend vers l'installation d'un ordre, c'est-à-dire d'une organisation dont la permanence soit garantie contre tout risque de perturbation » (Macherey, 2014, p.19).

⁴ Rappelons cette précieuse citation de Foucault : « Tout comme la notion de paix au singulier me paraît une notion douteuse, il me semble que la notion même de pacifisme doit être réexaminée de ce point de vue. Le pacifisme pour quelle paix ? Le pacifisme par rapport à quelle paix ou par rapport à quelle guerre cachée par la paix qui a été décrétée ? » (Foucault, 2001, texte 337, p.1357).

humaines.

On peut ici penser à ce qu'écrivait Michel Foucault dans un de ses cours au collège de France, *Sécurité, territoire, population* (2004), lorsqu'il rendait compte de l'émergence et du développement l'idée d'Europe par deux séries d'enjeux : la recherche d'équilibre extérieur (par le système diplomatico-militaire) et l'accroissement des forces intérieures (par la police, en tant que circulation des flux). Si l'idée de balance européenne (équilibre entre les états) est alors rendue possible par différents instruments (guerre, diplomatie, dispositif militaire permanent), la police, en tant qu' « art de gérer la vie et le bien-être des populations » consiste à rentabiliser les flux en se concentrant sur plusieurs objets : nombre de citoyens, nécessités de la vie, santé, métiers, coexistence et circulation des hommes, ce qui permet de comprendre que la coopération dans l'éducation constitue de longue date un impératif tant les enjeux de coopération en dans la société sont importants.

En synthèse on peut estimer que la coopération fait *déjà* partie de la forme sociale *et* de la forme scolaire. C'est peu ou prou ce qu'écrivait déjà Durkheim (1922), il y a plusieurs décennies, lorsqu'il expliquait que l'éducation doit « perpétuer » et « renforcer » l'homogénéité tout en rendant possible « une certaine diversité » pour qu'il y ait coopération et société. Seulement, la coopération en question ne présuppose pas un principe d'égalité, bien au contraire, puisque cette même société se caractérise par une mise en ordre. Pour Rancière, une société est ordonnée en termes de fonctions, de places et de titres à occuper » (Rancière, 2009, p. 114), et repose sur une répartition de hiérarchies et de compétences. Les marxistes ont expliqué en quoi l'appareil scolaire participe à la reproduction des rapports sociaux de production qui caractérise une formation sociale ; ce qui est en jeu ci-dessus est un peu différent dans le sens où se joue également une répartition symbolique entre celles et ceux pouvant penser et s'autoriser à s'occuper des affaires communes et les autres. Par conséquent, il n'est pas illégitime de penser qu'il y a toujours déjà une forme de coopération qui surdétermine et joue, *en dernière instance*⁵,

⁵ Dans *Positions* (1976), un recueil de textes, et plus particulièrement le texte intitulé « Soutenance d'Amiens », on peut trouver une partie sur « la dernière instance » et plus précisément sur « la thèse de Marx et Engels sur la thèse de la détermination par l'économie *en dernière instance* ». Ce mot, cette formulation s'exprimait à partir d'une *topique*, « c'est-à-dire d'un dispositif spatial, assignant à des réalités données des lieux dans l'espace » (p.138). Et comme le rappelle Althusser, « la topique marxiste donne la société dans la métaphore d'un édifice, dont les étages reposent, en bonne logique d'édifice, sur sa base » (*id.*). La base, étant l'infrastructure. Et sur le rez-de chaussée de la base, l'étage, les étages, dont la superstructure juridico-politique et bourgeoise. Althusser le rappelle : « Lorsque Marx dit que la base, ou infrastructure est déterminante en dernière instance, il entend que ce qu'elle détermine, c'est la superstructure » (*id.*). Pour autant, et Althusser est très précis, il ne faut pas réduire l'idée ou la caricaturer. Il cite d'ailleurs Engels à ce sujet : « Ni Marx ni moi n'avons affirmé davantage. Si ensuite quelqu'un torture cette proposition pour lui faire que le facteur économique est le seul déterminant, il la transforme en une phrase vide, abstraite, absurde » (cité par Althusser, p.139). Dire qu'il y a une dernière instance, ne signifie pas qu'il n'y a qu'une

dans ce qui est mis en place dans les situations éducatives. Un même mot, « coopération », recouvre deux processus distincts : éduquer à coopérer pour faire société et mettre en place des formes de coopération spécifiques pour faire changer l'éducation et la société.

Le terme « coopération » n'est donc pas en soi porteur d'un idéal démocratique. Dans les séries télévisées où interviennent des forces de police, on retrouve souvent cette scène où l'agent de police demande à telle ou telle personne de « coopérer » avec les forces de police, c'est-à-dire *in fine*, de rendre possible le travail de la police et la pacification de la société du point de vue de l'Etat. A aucun moment, dans cette scène fictive où on nous enjoint à coopérer, il n'est question de gagner en puissance d'agir. Il y a donc des processus à différencier. Les enjeux de coopération dans une société et au niveau de l'éducation constituent incontestablement des conditions de possibilité pour faire perdurer la société, mais d'autres formes de coopération sont parfois revendiquées par certains réseaux d'éducateurs et de chercheurs qui recherchent une plus-value par rapport à la forme de coopération nécessaire pour faire société. On comprend dès lors la démarche consistant à chercher des termes spécifiques pour rendre compte de ces processus différents en parallèle aux tentatives concrètes mises en place pour faire évoluer les pratiques coopératives dans la société.

Quoi qu'il en soit, cette coexistence ou plutôt cette dialectique nous invite à formuler cette interrogation : comment faire, dès lors, pour changer la société si l'entreprise éducative de coopération des éducateurs est donc toujours susceptible d'être assujetti à des logiques de coopération ayant pour seul but de faire fonctionner la société ?

4. TACD, Coopération et éducation

Dans cette dernière partie, nous nous interrogeons sur la place de la TACD dans cette histoire complexe de la coopération en éducation. Pour cela, nous réfléchissons à la fonction et aux enjeux des recherches du collectif « Didactique pour enseigner » qui travaille à partir de la TACD. Nous n'avons pas cherché ici à interroger directement les protagonistes, nous nous sommes appuyés sur cette formulation d'Althusser, « penser aux extrêmes », pour aller au bout de ce qu'on peut penser du sens de ce collectif à partir de leurs productions et du cadre de

instance qui détermine. En précisant « dernière instance », il convient de souligner, d'une part, qu'il y a justement plusieurs instances en jeu pensables « dans un tout différencié, donc complexe et articulé » avec une part de déterminations et une part d'autonomie relative, et d'autre part, pour adopter une position matérialiste, contredisant toute approche qui nierait ces jeux d'instances et toute approche mécaniste et déterministe.

problématisation qui s'est dessiné progressivement au fil de ce texte.

Comment expliciter ce qu'il se joue dans ce collectif ? Depuis plusieurs années, la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD) est traversée par un projet, reconstruire la forme scolaire (Gon 2007 ; Sensevy, 2011). Ce projet répond à une crise de l'école, mais également une crise de la culture et une crise de la démocratie, qui se traduisent dans les faits par une impossibilité de transmettre la culture et un sentiment de dépossession de l'École par les personnes qui y évoluent. Comme l'écrit Go, la démocratie ne s'est pas dotée d'une forme scolaire spécifique. En cela, ce collectif ne cherche pas à accélérer le processus enclenché dans des pseudo-innovations qui aggravent la crise de la forme scolaire (Go et Prot, 2023, p.61), ni à s'insérer dans le schéma ultime de l'inégalité suivant cette répartition descendante (les politiques expliquent aux universitaires, lesquels expliquent aux enseignants, lesquels expliquent aux élèves, aux parents, etc.). Le collectif cherche à faire advenir d'autres situations et à les diffuser. Au vu de ce qui a été écrit précédemment, il y a donc le refus d'une certaine forme de coopération avec le processus engagé depuis plusieurs années au bénéfice d'un autre projet coopératif.

Le projet de reconstruction de la forme scolaire n'est pas un rêve idéaliste, il est lié à une stratégie concrète (mettre en place des ingénieries didactiques coopératives) qui sous-entend le fait d'élaborer des situations d'éducation et d'enseignement viables et robustes, répondant aux problèmes de la forme scolaire classique et pouvant être reproduites. L'alternative à la forme scolaire classique et sa logique inégalitaire consiste ainsi à rendre possible la transmission de la culture à toutes et à tous à partir d'une coopération mettant sur un même pied d'égalité le chercheur et le praticien (Sensevy, 2011 ; DPE, 2019 ; DPE, 2020). C'est pour cette raison que ce collectif a fait sienne la formulation de Rancière du principe d'égalité des intelligences⁶ : l'égalité comme point de départ, comme postulat de fonctionnement, pour faire émerger *quelque chose* qui doit contribuer à nourrir le projet de reconstruction de la forme scolaire, quelle qu'en soit l'échelle (une situation, une classe, une expérience plus grande, etc.). On pourrait ainsi dire que l'enjeu concret consiste à faire proliférer, de l'intérieur de l'appareil scolaire, les pratiques de coopération pour rendre possible la transmission de la culture. C'est la raison pour laquelle les ESPE/INSPE constituent une « pièce » de l'appareil scolaire qui est d'une importance cruciale pour les membres du collectif « Didactique pour enseigner » puisque se

⁶ Chez cet auteur, l'émancipation consiste à construire une capacité à questionner les mises en ordre de la société : « est du *dèmos* celui qui parle alors qu'il n'a pas à parler, celui qui prend part à ce à quoi il n'a pas de part » (Rancière, 2009, p. 167).

jouent dans ces institutions à la fois le développement de la recherche didactique, la formation à la recherche des enseignants, la coopération des enseignants et des chercheurs et l'évolution des pratiques.

On peut ici formuler plusieurs remarques. Tout d'abord, il apparaît compréhensible et même souhaitable qu'il y ait des controverses au sujet de ces questions de coopération et que soit apparue la distinction entre collaboration et coopération. Penser différemment la coopération que ce que les normes dominantes en font au quotidien nécessite de rentrer dans un principe de conflictualité théorique (en délimitant des lignes de démarcation) et un principe d'argumentation. C'est ce qui se joue dans le positionnement de Go et Prot « contre les pratiques de collaboration » et ce qui nuit à l'esprit de coopération (2023, p.75-76). Ensuite, on voit bien que c'est une démarche concrète et matérialiste qui guide la volonté de faire évoluer l'Ecole et les situations d'enseignement afin de rendre possible une reconstruction de la forme scolaire pensant à nouveaux frais de nombreux paramètres, comme le rapport à l'espace (Go et Riondet, 2020) et celui du temps (Sensevy, 2019). La reconstruction en question n'est donc absolument pas synonyme d'une « reconfiguration » ou d'une simple « réforme ». Ces deux premières remarques se rencontrent car on observe qu'il y a bien ici une lutte qui se joue dans l'appareil scolaire et universitaire, en même temps qu'il y a une lutte idéologique pour infléchir la domination culturelle et idéologique de la forme scolaire classique pour proposer une alternative au dilemme destruction de la forme scolaire ou maintien dans la réforme de la forme scolaire classique.

Pour aller au bout de cette expérience consistant à problématiser la place de la TACD dans l'appareil scolaire, on voit que la reconstruction de la forme scolaire mobilise d'autres rapports pédagogico-didactiques entre l'instance Professeur et l'instance Elève, mais également d'autres rapports sociaux entre élèves, notamment si l'on songe à l'expérience de l'Ecole Freinet à Vence (Go, 2007). On peut sans doute ici penser à certaines formulations, comme « effet tâche d'huile » ou « effet boule de neige », pour rendre compte de ces processus en cascade : coopérer pour construire des situations permettant de former des coopérants. Cependant, il reste peut-être un point à élucider. Que pensent la TACD et le « Collectif Didactique pour enseigner » de ces réflexions sur l'apport de l'Ecole à ces autres manières de coopérer économiquement et de consommer ? N'y a-t-il pas ici des éléments à s'emparer dans ces réflexions stimulantes sur les formes de vie que les élèves peuvent expérimenter lorsqu'ils évoluent et grandissent au sein de la forme scolaire ? Ne faudrait-il pas s'intéresser aussi à ce qui peut être transmis dans le cadre de la vie scolaire en ne s'intéressant pas uniquement au moment de la classe ?

Pour finir cette contribution, il reste encore une question à poser la TACD : dans cette logique de coopération on peut identifier deux types d'acteurs (praticien et chercheur) et on voit bien dans certains écrits l'ambition de les faire sortir de leur catégorie (praticien chercheur et chercheur qui ait une expérience d'éducateur), mais souvent, il s'agit d'enseignants et de chercheurs universitaires, *quid* des autres acteurs éducatifs ? Qu'en est-il des professionnels qui œuvrent depuis la vie scolaire et des parents d'élèves ? Certes, ils n'enseignent pas, ils n'instruisent pas, mais ils sont porteurs de valeurs, de principes et parfois de savoirs qui peuvent jouer dans le sens de la reconstruction de la forme scolaire. S'il s'agit de repenser l'espace et le temps de la forme scolaire, la coopération ne devrait-elle pas également se jouer davantage avec d'autres professionnels scolaires (et sous quelles formes, et dans quelle temporalité) ? S'il s'agit d'asseoir une conception culturelle nouvelle de la forme scolaire, comment mêler les parents dont on sait qu'ils peuvent être des appuis comme parfois des obstacles ?

Références bibliographiques

- Althusser, L. (1976). *Positions*. Editions Sociales.
- Althusser, L. (1995). *Sur la reproduction*. Presses Universitaires de France. Baudelot, C. et Establet, R. (1971). *L'Ecole capitaliste en France*. Maspero.
- Chaïbi, O. (2018). De la formation à la coopération aux pédagogies coopératives : le rôle de l'Office central de la coopération à l'école dans l'entre-deux-guerres. *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, 138, 81-98.
- Chevallard, Y (1985). *La transposition didactique*. La pensée sauvage
- Collectif Didactique Pour Enseigner (2019). *Didactique pour enseigner*. Presses Universitaires de Rennes.
- Connac, S. et Irigoyen, A. (2023). Apprentissage coopératif ou pédagogies coopératives ? *Éducation et socialisation* [En ligne], 67, mis en ligne le 31 mars 2023, consulté le 29 juillet 2023. URL : <http://journals.openedition.org/edso/22840> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.22840>
- Corallo, J.-F. (1985). Coopération. In *Dictionnaire critique marxiste*, pp. 243-246. PUF.
- Didactique Pour Enseigner (DPE) (2019). *Didactique Pour Enseigner*. PUR..
- Didactique Pour Enseigner (DPE) (2020). *Enseigner, ça s'apprend*. Retz. Durkheim, E. (1922). *Education et sociologie*. PUF.
- Dreyfus, M. (2021). Coopération. In J.-N. Ducange R. Keucheyan et S. Roza (dir.), *Histoire globale des socialismes XIXe-XXIe siècle*, pp. 165-174. PUF.
- Farjat, J. et Monferrand, F. (2020). Coopération. *Dictionnaire Marx*, pp.62-65. Ellipse.
- Foucault, M. (2004). *Sécurité, territoire, population*. Gallimard/Seuil.
- Gachet, M. & Seguy, J. (2021). Alice Jouenne, une militante pionnière de l'Éducation nouvelle en France. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 68, 7-18.

- Gachet, M. (2022). Individu, groupe, coopération. Théorisations et pratiques du collectif dans l'éducation nouvelle en France (1922-1932). Thèse en sciences de l'éducation et de la formation co-dirigée par Philippe Foray et Frédéric Mole soutenue à l'Université Jean Monnet de Saint-Etienne le 2 décembre 2022.
- Gide, C. (1922). *Fourier précurseur de la coopération*. Association pour l'enseignement de la coopération.
- Guey, E. et Savoye, A. (2011). La coopération scolaire selon Barthélemy Profit, une composante de l'Éducation nouvelle ? *Recherches & éducations*, 4, 41-51.
- Go, H.L. (2007). *Freinet à Vence. Vers une reconstruction de la forme scolaire*. PUR. Go, H. L. et Riondet, X. (2020). *A côté de Freinet*. PUN-EDULOR.
- Go, H. L. et Prot, F.-M. (2023). *Reconstruire l'école. Péripiéties de la forme scolaire d'éducation*. EDUL.
- Macherey, P. (2014). *Le sujet des normes*. Amsterdam.
- Patry, D. (2020a). La tentation d'une pédagogie autogestionnaire alternative : l'exemple des lycées expérimentaux dans les années 1980 en France. *Recherches en éducation* [En ligne], 39, mis en ligne le 01 janvier 2020, consulté le 29 juillet 2023. URL : <http://journals.openedition.org/ree/344> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.344>
- Patry, D. (2020b). La revue *Interéducation* (1968-1977) : coopération et débats au sein d'une revue militante ? *Recherches & éducations* [En ligne], Varia, consulté le 29 juillet 2023. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/10757> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.10757>
- Riondet, X. (2015). La question des normes dans l'écriture de l'histoire. Une bataille autour de l'enseignement (159-185). In : H. L., Go, (dir.), *Normes pour apprendre*. Presses Universitaires de Nancy / Editions Universitaires de Lorraine.
- Riondet, X. (2016). Une expérience d'éducation régénératrice : l'École Freinet à Vence (1934-1939). *Les Etudes Sociales*, 163, 151-171.
- Riondet, X. (2019). Les manuels scolaires, un objet d'études pour penser la difficile autonomie de la culture scolaire. In S. Wagnon, (dir.), *Le manuel scolaire, objet d'étude et de recherche : enjeux et perspectives*, pp.129-149. Peter Lang.
- Riondet, X. (2021). L'althussérisme, une problématisation des questions éducatives oubliée par l'histoire de l'éducation en France. *Paedagogica Historica. International Journal of History of Education*, DOI: [10.1080/00309230.2021.1905009](https://doi.org/10.1080/00309230.2021.1905009)
- Riondet, X. (2022). Normes disciplinaires, scolaires et sociales : valoriser la coopération par les manuels scolaires pendant l'Entre-deux-guerres ? In S. Wagnon, (dir.), *Normes, disciplines et manuels scolaires*, pp.159-176. Peter Lang.
- Sennett, R. (2012). *Ensemble. Pour une éthique de la coopération*. Albin Michel.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. De Boeck.
- Sensevy, G. (2019). Forme scolaire et temps didactique. *Le Télémaque*, 55, 93-112.

Repérage des indices d'un travail de coopération dans le domaine du Français sur Objectif Spécifique en Iran

Razieh SADEGHPOUR

Département de français, Faculté des langues étrangères
Université d'Isfahan, IRAN

Résumé

Les apprenants de Français sur Objectif Spécifique sont « des adultes qui ont besoin du français pour des raisons professionnelles » (Boukhannouche, 2017). La coopération entre professeurs et professionnels est intéressante à analyser dans le cadre d'un cours de FOS. Notre objectif porte sur le repérage des indices d'un travail de coopération en FOS.

La population de cette recherche menée selon une approche qualitative comporte 10 apprenants d'un cours de « Tourisme, Hôtellerie, Restauration » de niveau B1 de CECRL, recrutés selon la méthode d'échantillonnage de convenance. Les fichiers enregistrés de 15 séances ont été analysés à l'aide de méthode structurale de théorie ancrée de Strauss et Corbin (2008) en 3 phases de codage ouvert, axial et sélectif.

A travers les résultats, 130 codes initiaux, 24 sous-catégories, 11 catégories principales ont été identifiés sous forme de 6 dimensions. Selon les résultats, afin de favoriser le travail coopératif dans les cours de FOS et vu les conditions de fond, il est possible d'observer l'efficacité des résultats en adoptant des stratégies utiles.

Abstract

Learners of French for Specific Purpose (FOS in French) are "adults who need French for professional reasons" (Boukhannouche, 2017). Cooperation between teachers and professionals is interesting to analyze in the context of a FOS course. So, our aim is to identify evidence of cooperative work, in FOS courses.

The research was carried out using a qualitative approach. The population comprised 10 learners of a "Tourism, Hospitality, Catering" course at CEFR B1 level, recruited using the convenience sampling method. Recorded files from 15 sessions were analyzed using Strauss and Corbin's (2008) structural method of grounded theory, in 3 phases of open, axial, and selective coding. Through the results, 130 initial codes, 24 sub-categories, 11 main categories were identified in the form of 6 dimensions.

According to the results, it can be said, to promote cooperative work in FOS courses and considering the background conditions, it is possible to observe the effectiveness of the results by adopting useful strategies.

Mots clés : Apprentissage coopératif, Coopération, Français sur Objectif Spécifique

Keywords: Cooperation, cooperative learning, French with specific purpose

1. Introduction

1.1. *Place du Français sur Objectif Spécifique*¹

Les apprenants du Français sur objectif spécifique sont généralement composés des adultes qui sont engagés dans la vie professionnelle active, qui ont une perception claire de leurs besoins langagiers qui se cantonnent à un domaine précis. Selon Lehmann (1993) « ces publics apprennent DU français et non pas LE français » (p.115). Ils sont fortement motivés et ils visent « une rentabilité de la formation et un retour significatif » (Richer, 2008b, p. 21).

Les enseignants du Français sur Objectif Spécifique se forment à travers des formations assurées par la CCIP pour préparer les apprenants à réussir leur Diplôme de Français Professionnel. Pour la mise en œuvre de la formation, les professeurs du FOS font « l'analyse des besoins pour recenser les situations de communication » et après, ils collectent les données pour « informer l'enseignant sur le domaine à traiter, ses acteurs, ses situations et les discours qui y circulent » (Mangiante & Parpette, 2004, p.47) en plus de la dimension didactique. Néanmoins, quoi que les enseignants s'apprêtent à travailler avec ces professionnels en leur fournissant des outils de communication dont ils ont besoin, c'est-à-dire le langage « technique » de leur métier, ils ne sont pas formés aux langues de spécialités. Selon Richer (2008), « ce qui caractérise le FOS selon l'enseignant, c'est qu'il se retrouve écartelé entre l'enseignement de la langue pour lequel il a été formé et la méconnaissance du domaine de l'activité sociale dans lequel on lui demande d'intervenir » (p.22). S'il ne profite pas d'une forme de coopération dans le partage des connaissances professionnelles, ou pratiques, avec ses apprenants, il ne peut pas mener à bien son travail « afin d'acquérir les compétences linguistiques nécessaires à l'emploi du français dans des situations spécifiques, l'enseignant et l'apprenant doivent nécessairement coopérer » (Carmen- Elena, 2010). En outre, pour favoriser la coopération, il est intéressant de tendre vers plus de symétrie entre le statut de l'enseignant et l'apprenant en tant que « connaisseurs pratiques » (CDpE, 2019) de leur profession.

En FOS, l'identification des besoins communicatifs est centrale, pour pouvoir agir dans son métier, dans sa pratique. En effet, l'accent est mis sur les savoir-faire professionnels. Selon Richer (2008), les besoins en FOS ne se cantonnent pas aux besoins langagiers ainsi qu'aux savoir-faire professionnels. Selon lui, ils s'étendent aux besoins d'apprentissage, styles cognitifs, stratégies d'apprentissage propres à l'apprenant et à sa culture d'apprentissage aussi

¹ Désormais FOS

bien qu'aux besoins culturels en tant que composante de la compétence de communication.

Les relations entre l'enseignant-apprenant sont unidirectionnelles dans l'enseignement du français, au sens où ce sont les formateurs qui décident le programme et les apprenants le suivent, tandis que « l'enseignement du FOS est élaboré à partir des besoins linguistiques spécifiques du groupe socio-professionnel » (Yan, 2008, p.109). Alors, la particularité de FOS réside dans le fait que les relations sont basées sur une certaine forme de coopération, et sur la nécessité d'interactions, de dialogues autour de la pratique d'un métier, entre l'enseignant et l'apprenant. « Les échanges sont effectuées entre enseignant et apprenant pour collecter des informations concernant les situations de communication, les types de discours et les informations culturelles susceptibles d'apparaître dans le milieu professionnel. Ces échanges sont d'autant plus nécessaires que l'enseignant de FOS est bien avant tout un enseignant de langue et non un spécialiste des milieux où travaillent les apprenants. Les rapports E/A sont donc interactifs » (Yan, 2008, p.109).

1.2.Situation du FOS en Iran

L'enseignement du FOS en Iran est mis en place par les instituts de langue française ou par l'université. La mise en place de la formation de FOS par les instituts de langue française aboutit au DFP, émis par la CCIP. Cette formation est destinée aux groupes socio-professionnels variés. Généralement, ceux qui terminent le niveau B1 ou qui étudient le niveau B2 du Français Langue Etrangère², sont invités à suivre le FOS pour se préparer à l'épreuve DFP. Les apprenants qui acceptent ce parcours sont en général ceux qui sont intégrés dans le monde professionnel et qui voudraient se professionnaliser en français professionnel.

La mise en place de la formation de FOS par les universités qui assurent le programme de master en didactique du FLE n'aboutit qu'à la passation de l'évaluation sommative du cours ou bien à la rédaction d'un projet en lien avec certains domaines du FOS. Dans ce cours de FOS développé dans le cadre universitaire, les étudiants de master en didactique du FLE doivent passer un module qui porte sur le FOS lors duquel ils se familiarisent avec la conception d'une formation en FOS et la récolte des données après avoir analysé les besoins du public. Les activités pédagogiques en Iran en FOS, sont souvent effectuées par les formateurs à titre personnel en l'absence d'un soutien collectif. Car, rares sont les formateurs

² Désormais FLE

formés pour assurer les cours de FOS d'où la commande faible du marché.

2. Coopération

La coopération est un « faire ensemble autour d'un centre d'intérêt commun » (Lacoste, 2001). Ainsi, « le paradigme de la coopération » (Zarifian, 1996) se substitue au paradigme de la séparation des tâches. L'élément indispensable à cette coopération est le langage qui est omniprésent dans le travail et dans l'action et ils sont étroitement liés l'un à l'autre. Nous pourrions rapprocher cela du développement qui s'est effectué autour de la notion de « jargon » en TACD (Sensevy, Gruson & Le Hénaff, 2019 ; Le Hénaff, 2021). « Le travail relève des activités situées, c'est-à-dire des activités dont la nécessaire contextualisation passe par le langage ; agir exige d'interpréter la situation et de réagir aux circonstances » (Richer, 2008b, p.119). Ensuite, la parole fait souvent partie du travail « lorsque le travail est d'ordre langagier ; lorsque les actes de langage y constituent les actes d'ordre de base du travail. Faire consiste alors à dire » (Richer, 2008b, p.119). C'est le cas des métiers tels que réceptionniste de l'hôtel, guide touristique, etc. dont les actes de langage dans la circonstance font partie intégrant de leur prestation de service. Ainsi, travailler sans communiquer n'a pas de sens et afin de renforcer la part langagière du travail, la coopération est indispensable. En effet, « de nouvelles modalités du travail comme coopération [...] conduit à accroître le lien fondamental entre langage et action dans le monde professionnel » (Richer, 2008b, p.120). Les cinq principes nécessaires à l'application de l'apprentissage coopératif selon Plante (2012) sont ainsi :

- l'interdépendance positive : « ... les membres d'une équipe doivent percevoir que leur réussite est conditionnelle à celle des autres membres, ... » ;
- la responsabilité individuelle : « leur propre effort, participation et engagement dans la tâche sont essentiels à l'atteinte des buts fixés pour l'équipe » ;
- la promotion des interactions, sous la forme d'entraide, d'échange de ressources, de confiance entre les membres, de rétroactions constructives ;
- les habiletés sociales ou coopératives, qui sont « liées au leadership, prise de décision, gestion des conflits [...] doivent être clairement enseignées, ... » ;
- le processus de groupe : pour faire vivre le groupe par des rétroactions et des auto-évaluations constantes lors du travail coopératif.

2.1. Interaction- Transaction

L'interaction « toute action conjointe, conflictuelle et/ou coopérative » est au cœur du travail coopératif et nourrit ou favorise l'apprentissage (Reverdy, 2016, p.3). Baker (2008) conçoit l'interaction en général comme « une suite d'actions, verbales ou non-verbales, qui sont interdépendantes, qui s'influencent mutuellement ». Une des notions primordiales de la théorie de l'action conjointe dans la relation didactique, selon Sensevy (2006), est la transaction faisant preuve de « la coopérativité foncière de l'action didactique » (p.206). Ce qui est mis en relief dans cette transaction c'est d'abord « l'objet transactionnel » soit « le savoir » à partir duquel s'opère la transaction, soit l'action conjointe- étant une « action sur ». Ensuite « la transaction intersubjective » en tant qu'une « action avec » est pris en compte et finalement, l'environnement dans lequel cette transaction opère en fait une « transaction intramondaine » de la situation au sein de laquelle elle se produit » (Sensevy, 2006, p.206).

2.2. Relations asymétriques ou symétriques

Chacun des acteurs peut bénéficier de la présence de l'Autre pour son développement cognitif (Guichard, 2009). En effet, l'apprenant s'approprie des connaissances en interagissant avec une personne plus compétente. La théorie de Vygotski (1997) concernant le développement de l'enfant, s'appuyant sur les différences de compétences entre celui qui aide et celui qui est aidé peut justifier l'asymétrie de compétences nécessaires pour tirer l'apprenant vers le haut et lui permettre d'évoluer dans sa zone proximale de développement (Peyrat, 2009, p.54). En FOS, cette asymétrie s'estompe peu ou prou ; car, le domaine d'expertise de l'enseignant se cantonne à maîtriser la langue tandis que celui des apprenants du monde professionnel va au-delà de la langue. Cette asymétrie prend la forme de l'hétérogénéité dans les groupes qui est souvent citée comme principe même de l'apprentissage coopératif (Baudrit, 2005a), pour dynamiser les échanges entre apprenants.

2.3. Formation de l'esprit critique

La coopération, permettant les interactions entre pairs favorise les apprentissages. En effet, au sein de cette coopération, les échanges entre pairs aboutissent à « des conduites susceptibles d'éduquer l'esprit critique, l'objectivité et la réflexion discursive » (Peyrat, 2009, p.54). Ces interactions mènent les apprenants à « la confrontation de points de vue différents permettant la décentration et le développement de la pensée » (Peyrat, 2009, p.54) et finalement à leur

progrès. La pédagogie basée sur la coopération et enrichie par les interactions facilite la pensée flexible et la capacité de s'accommoder de la complexité d'opinions et de points de vue divers. Dans les situations de nature coopérative, les comportements de domination sont atténués par le besoin d'écouter les idées d'autrui.

3. Méthodologie de la Recherche

Cette recherche est une étude qualitative, effectuée selon la méthode structurale de la théorisation ancrée de Strauss et Corbin (2008) étant une approche empirique inductive. La population de notre recherche, recrutée selon la méthode d'échantillonnage de convenance comporte 10 apprenants de français appartenant aux statuts sociaux et aux tranches d'âges différents ; qui, ayant déjà terminé le niveau B1 de FLE se préparaient à l'épreuve B1 de DFP, dans l'institut de langue Faraguiran, à Ispahan, en Iran, avec une formatrice de DFP formée par la CCIP. La coopération au niveau du groupe-classe s'est généralement effectué selon les relations asymétriques des apprenants aux savoirs ; c'est-à-dire, chacun des apprenants s'approprie des connaissances en interagissant avec une personne plus compétente. Car, les apprenants ont les niveaux d'expertises variées en tourisme, hôtellerie ou restauration. Ainsi, grâce à cette asymétrie ou cette hétérogénéité dans les groupes, les échanges entre apprenants ont été dynamisés.

Tableau 1 : Informations démographiques des participants				
	Age	Femme	Homme	Parcours
P1	31 ans	✓		guide anglophone
P2	32 ans	✓		enseignante d'anglais
P3	23 ans	✓		employée d'une agence de voyage
P4	33 ans	✓		guide francophone
P5	22 ans	✓		étudiante de français et guide touristique
P6	35 ans	✓		guide régionale persanophone
P7	28 ans		✓	réceptionniste de l'hôtel-
P8	21 ans		✓	étudiant de l'hôtellerie-
P9	16 ans		✓	Elève
P10	32 ans		✓	guide bilingue anglais-espagnol

Les informations démographiques sont mentionnées dans le tableau 1.

Afin de collecter des données, nous avons étudié et analysé les données issues de 15 séances de 90 minutes enregistrées d'un cours de Tourisme-Hôtellerie-Restaurant, en plus des articles scientifiques. Le programme proposé était réparti entre les compétences orales et écrites (annexe 1). L'analyse des données qualitatives s'est basée sur trois phases de codage : ouvert, axial et sélectif. Le codage ouvert est la codification ; Le codage axial est la

construction de catégories ; et le codage sélectif consiste à la construction d'un schéma explicatif soit la modélisation (Strauss & Corbin, 2008). A travers l'analyse des données, les unités de signification et des concepts en lien avec la coopération ont été extraits et catégorisés. Ensuite, étant données les relations conceptuelles et les caractéristiques communes ont été identifiés catégories principales, sous-catégories et codes.

4. Les résultats de la recherche

A travers les résultats, le nombre de 130 codes initiaux, 11 Catégories principales, 24 sous-catégories ont été identifiés sous forme de 6 dimensions de modèle de paradigme : Les conditions causales (2 catégories : facteurs d'interaction et facteurs humains), phénomène axial (coopération dans le cours de FOS), Stratégies (2 catégories : Stratégies éducatives ; Stratégies de soutien) ; les conditions de fond (2 catégories : Conditions externes ; Conditions internes), Facteurs d'ingérence (2 catégories : problèmes d'apprentissage et de développement ; résistances culturelles), conséquences (3 catégories : Conséquences personnelles et affectives ; Conséquences pédagogiques ; Formation de compétences sociales). Le tableau 2 représente les résultats extraits du processus de codage ouvert et des catégories de codage axial ; selon la méthode structurale de la théorie ancrée de Strauss et Corbin (2008). Pour l'explicitier davantage, nous avons procédé à l'analyse des données qualitatives selon une approche inductive qui commence par la codification pour arriver à la construction de catégories permettant de repérer et de catégoriser des unités de signification et des concepts en lien avec la coopération. Finalement, dans la phase de modélisation, nous avons construit un tableau explicatif des relations conceptuelles (Strauss & Corbin, 2008).

Tableau 2 : Résultats extraits du processus de codage ouvert et des catégories de codage axial

codage axial	Codage ouvert		
	Catégorie principale	Sous-catégorie	Codes initiaux (concepts)
Conditions causales	Facteurs d'interaction	Partage de savoir et coopération au sein des groupes d'apprentissage	Partage d'informations entre apprenants ; coopération; collecte de connaissances entre pairs; échanges entre pairs; Échange de connaissances entre l'apprenant et l'enseignant ; transaction
		Interaction active entre l'apprenant et l'enseignant	Interaction entre enseignant et apprenant pour recueillir des informations ; évaluation valide ; échange de ressources d'informations; types de discours; commentaires constructifs sur les performances du groupe ; échanges d'informations culturelles
		Relations positives entre les membres du groupe	existence d'une communication positive entre les apprenants; avoir une confiance interpersonnelle; aide mutuelle; existence de confiance entre le groupe ; Compréhension; compte tenu de l'intérêt public;
		Caractéristiques personnelles positives	mentalité positive; bon sentiment; bonne impression ; forte confiance en soi; Concentration sur la réflexion
		Capacité cognitive des apprenants	Capacité des apprenants à expliquer les problèmes ; capacité des apprenants à exprimer leurs idées ; Expression d'idées à travers des expériences d'apprentissage partagées
		Hétérogénéité ou manque d'hétérogénéité	caractéristiques non modifiables des élèves ; différences interindividuelles ; classe sociale ; caractéristiques évolutives des apprenants
	Facteurs humains	Rôle d'accompagnement	Rôle de soutien de l'enseignant; enseignant de soutien; facilitateur du processus d'apprentissage; enseignant guide; capacité à conseiller; étayage
		Responsabilité de l'apprenant	être responsables envers les autres; développement de la coopération; Capacité à faire face aux tendances individualistes
		Observer et imiter	imitation de l'apprenant de la langue ; observation; étudiant passif; désistement à parler aux autres; Paresse sociale

Stratégies	Stratégies éducatives	Stratégie coopérative de planification de la performance	préparation du cours ; sélection d'activité; Choisir le domaine des échanges ; observation; dynamisation; cadre de groupe ; analyser; planifier pour optimiser la classe collaborative du futur ; Renforcer les prochaines étapes de l'apprentissage
		Stratégie d'interaction sociale axée sur les problèmes	apprendre par la discussion et l'interaction collaborative; oser intervenir; Engager les apprenants pour résoudre des problèmes ; faire participer des apprenants à la discussion et à l'interaction; encourager l'apprenant à découvrir la solution; fournir des rétroactions adéquates lors des activités
	Stratégies de soutien	Soutien collectif par l'enseignant	Support mutuel; Soutien et aide à la réalisation d'activités en classe à l'aide d'outils pédagogiques; Support pour faciliter la communication entre l'apprenant et l'enseignant; Support facilitant l'apprentissage ; Contribuer à créer un esprit de coopération
		Accompagnement individuel dans l'apprentissage	Aider à surmonter la peur des apprenants; apporter du réconfort pour surmonter l'anxiété de l'épreuve, renforcer l'espoir des apprenants, aider les apprenants à surmonter leurs obstacles psychologiques.
Conditions de fond	Conditions externes	Connaissances liées aux domaines de carrière de l'enseignant	Infos professionnelles liées au besoin de l'apprenant ; connaissance spécialisée des techniques de coopération mutuelle; bénéficier des compétences linguistiques nécessaires aux métiers ; Réduction de l'écart entre connaissances professionnelles et connaissances linguistiques, sensibilisation de l'enseignant à un domaine de travail, compréhension insuffisante ou méconnaissance de l'activité professionnelle, confusion de l'enseignant entre l'enseignement de la langue et le métier
		Climat motivationnel	Présence d'une atmosphère conviviale dans la classe; existence d'un environnement favorable et enrichissant; créer la motivation nécessaire à la croissance scientifique des apprenants; créer la motivation nécessaire à la croissance sociale des apprenants; prendre plaisir
	Conditions internes	Expérience vécue dans un métier	Expérience professionnelle dans l'agence de voyage ; EP dans l'hôtel ; EP comme guide touristique
Facteurs d'ingérence	Problèmes d'apprentissage, de développement et Résistances culturelles	Atmosphère de compétition	Manque d'intérêt à la compétition, passionné de la compétition, comparaison sociale, effet négatif de l'atmosphère concurrentielle sur la motivation intrinsèque
		Vision et attitude passives	Indifférence ; désintérêt ; manque d'observation; comportement passif; faible niveau de tolérance ; non-ingérence ; Paresse sociale ; abstention
		Croyances	Valorisation de coopération mutuelle ; Croyance en l'apprentissage collaboratif
Conséquences	Conséquences personnelles et affectives	Indépendance de l'apprenant	Maîtrise de soi; auto-gouvernance; Pas de dépendance aux sources externes
		gérer l'anxiété et le manque de confiance en soi	Réduire l'anxiété et la peur des apprenants ; augmenter la confiance en soi ; La création d'expériences agréables
	Conséquences pédagogiques	Co-construction du savoir	Promotion des connaissances individuelles par le partage des connaissances et des informations entre les apprenants ; Progression scientifique des apprenants avec l'aide les uns des autres; Apprentissage des capacités de réflexion
	Formation de compétences sociales	Formation de l'esprit et de la pensée critique et du pouvoir de raisonnement	Faire face à différents points de vue; créer plus de tolérance; Contradiction; pensée flexible; La capacité "d'agir" face à la complexité d'opinions et de points de vue différents ; écouter les idées des autres ; former l'esprit critique ; raisonner en réfléchissant ; débattre des conflits sociocognitifs ; créer des conflits sociocognitifs lors du libre échange d'idées ; découvertes collectives. ; Expression

5. Discussion et résultats

Dans cette partie, les composantes effectives de la coopération en classe de FOS ont été classées sous forme de six composantes générales ; phénomène axial ; conditions de fond ; Conditions causales ; Facteurs d'ingérence ; Stratégies et Conséquences.

Le phénomène axial : La coopération dans les cours de FOS est très importante ; En FOS l'enseignement de la langue et de l'action sont étroitement intégrés. En Iran, les cours de FOS ont eu moins d'importance mais en raison de la croissance rapide des sociétés et de l'ouverture internationale, la perspective d'échanges et de collaborations entre les sociétés s'est élargie et, par conséquent, l'intérêt pour participer aux cours de FOS a augmenté et la formation de FOS prend une place plus importante qu'avant. En effet, les apprenants ont besoin d'acquérir ces connaissances pour réussir dans leur domaine professionnel. D'autre part, dans les cours de FOS, la coopération et l'interaction entre les apprenants et l'enseignant sont cruciales parce que l'enseignant a une expertise linguistique et n'a pas d'expertise professionnelle. La classe est donc basée sur les besoins langagiers des apprenants et il devrait y avoir une interaction et une coopération mutuelle qui répondent aux besoins fondamentaux liés au métier des apprenants. Comme la plupart des instituts de langue ne sont pas en mesure d'organiser des cours de FOS, dès lors, ce travail peut déboucher sur la formation d'une ingénierie coopérative (Sensevy, 2011 ; CdpE, 2024) dans le but de développer la formation professionnelle en Iran, et de permettre d'engager un travail réunissant chercheurs, professeurs, formateurs, étudiants, dans un collectif qui étudierait, analyserait, mettrait en œuvre des situations sur le langage des métiers concernés par la formation en FOS. Il est indéniable que la connaissance des facteurs qui favorisent la coopération et l'action conjointe aide l'apprenant à s'intégrer mieux dans le monde professionnel.

Conditions causales : Les résultats ont montré que l'un des facteurs efficaces sur la coopération dans les cours de FOS est l'interaction qui est évidemment une condition nécessaire et intrinsèque à toute situation de coopération. Échanges de connaissances entre apprenants et enseignants, partage des connaissances et coopération dans des groupes d'apprentissage, apprentissage des apprenants les uns des autres en partageant les tâches, interaction active entre apprenants et enseignants, relations positives entre les membres du groupe, caractéristiques individuelles des apprenants, la capacité cognitive des apprenants font partie des facteurs efficaces de coopération dans le cadre des cours de FOS qui jouent un

rôle fondamental. En étant en petits groupes, les apprenants apprennent le contenu du cours en s'entraînant et à travers les discussions et les conversations entre eux. En effet, à travers l'apprentissage coopératif et en apprenant ensemble, ils maîtrisent les compétences langagières plus particulièrement le lexique. Vous trouverez ci-dessous des exemples de partage de connaissances entre les apprenants dans l'environnement de la classe.

P2	<i>J'ai rencontré quelques touristes australiennes et// elles parlaient anglais.</i>	<i>(1^{ère} séance ; 00 : 04 : 26)</i>
P1	<i>Je pense que/ c'est différent l'anglais de l'Australie.</i>	<i>(1^{ère} séance ; 00 : 04: 40)</i>
P2	<i>Oui : c'était terrible ! C'est comme le français du Québec et la France !</i>	<i>(1^{ère} séance ; 00 : 04:52)</i>

Ou

P4 à P8	<i>Comment on dit « la place où on vend des gâteaux et des sucreries</i>	<i>(5^e séance ; 00 : 24 : 16)</i>
P8	<i>pâtisserie</i>	<i>(5^e séance ; 00 :24 :20)</i>

Ou

P4	<i>navré ça veut dire nerveux ?</i>	<i>(5^e séance ; 00:28 :45)</i>
P6	<i>Non, désolé !</i>	<i>(5^e séance ; 00 :28 :47)</i>
P4	<i>c'est le navire ?</i>	<i>(5^e séance ; 00 :28 :50)</i>
P10	<i>Non, je suis navré ça veut dire je suis désolé !</i>	<i>(5^e séance ; 00 :28 :53)</i>

L'apprentissage coopératif en créant des environnements interactifs suscite les apprenants à s'écouter, à se poser des questions et à s'expliquer les problèmes (Hakimzadeh et al. 2015). Par conséquent, en respectant ces éléments, les apprenants peuvent atteindre la croissance cognitive maximale dans l'apprentissage coopératif. Dans l'exemple suivant, l'enseignante fait de sorte que les apprenants expriment leurs idées, et la discussion porte sur un énoncé qu'on peut retrouver dans un dialogue entre un client et un membre du personnel de restauration :

P9	<i>...un restaurant gastronomique qui peut vous construire un bon souvenir dans votre esprit...</i>	<i>(7^e séance ; 00 :20 :23)</i>
Enseignante	<i>Construire ! Qui est-ce qui peut corriger ou améliorer cette phrase ! « ... construire un bon souvenir dans votre esprit... » Qu'est-ce que vous en pensez ?</i>	<i>(7^e séance ; 00 : 20 :35)</i>
P8	<i>...qui peut rendre...</i>	<i>(7^e séance ; 00 : 20 : 44)</i>
P2	<i>...qui fait...</i>	<i>(7^e séance ; 00 :20 :49)</i>
P10	<i>...qui établit ...? ou on va vous faire des souvenirs inoubliables</i>	<i>(7^e séance ; 00 :20 :55)</i>
Enseignante	<i>...oui, un restaurant qui va vous faire des souvenirs....</i>	<i>(7^e séance ; 00 :21 : 05)</i>
P10	<i>qui va vous créer ...</i>	<i>(7^e séance ; 00 :21 :14)</i>
P4	<i>qui peut vous créer...</i>	<i>(7^e séance ; 00 :21 :23)</i>

« Les échanges sont effectuées entre enseignant et apprenant pour se corriger, s'améliorer,

collecter des informations concernant les situations de communication, les types de discours et les informations culturelles susceptibles d'apparaître dans le milieu professionnel. Ces échanges sont d'autant plus nécessaires que l'enseignant de FOS est bien avant tout un enseignant de langue et non un spécialiste des milieux où travaillent les apprenants. Les rapports enseignant-apprenant sont donc interactifs » (Yan, 2008 : 109). Il s'agit donc d'essayer d'entrer ensemble, formateur et apprenant, dans un début de « connaissance pratique » (Sensevy, 2011 ; CdpE, 2019) du métier, et du langage qui s'y rattache.

L'un des facteurs efficaces de la coopération est le facteur humain ; Le rôle de soutien et d'assistance de l'enseignant est très important. Comme le confirme l'étude de Bruner (2004), en effet, la présence d'un enseignant qui soutient ses apprenants est la condition préalable de base au succès de toute méthode pédagogique. La sphère de soutien peut inclure des comportements de soutien tels que l'étayage et la compagnie. L'étayage lié au concept de "zone proximale de développement", est l'intervention d'un adulte, comme l'enseignant, dans l'apprentissage de l'apprenant et comprend « l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ » (Bruner, 2004).

Conditions de fond : Si les conditions internes et externes sont remplies, la coopération se concrétise dans les classes de FOS. L'une des conditions efficaces importante pour promouvoir la coopération est la connaissance spécialisée de l'enseignant sur les domaines professionnels. Il s'avère que l'enseignant est confronté à un domaine dont il n'a pas une connaissance en pratique qui soit très étendue et il « n'appréhende au mieux que dans ses grandes lignes » (Richer, 2008 : 22). Des facteurs tels que le fait de disposer d'informations professionnelles liées aux besoins des apprenants, de bénéficier des compétences linguistiques nécessaires à des emplois spécifiques et, de manière générale, de réduire la distance entre les connaissances professionnelles et les connaissances linguistiques jouent un rôle important dans la promotion des interactions et de la coopération entre les apprenants. Par conséquent, plus l'enseignant augmente ses connaissances spécialisées et le jargon propre au FOS, plus il enrichit sa culture de ce domaine et alors son cours sera efficace ; pourtant on ne peut rien à reprocher à l'enseignant, car il ne peut pas maîtriser tous les domaines professionnels.

Les énoncés suivant montrent un exemple du discours sur le jargon spécifique dans la classe de Fos qui montre la pratique ancrée dans la culture.

P3	Comment on dit « No show »?	(4 ^e séance; 00:41: 15)
Enseignante	Qu'est-ce que ça veut dire "non show"?	(4 ^e séance; 00:41: 19)
P3 ne peut pas s'exprimer en français ; elle continue en langue maternelle.		
P3 (en persan)	(traduction) Si qqn perd le vol et n'arrive pas à son vol ; l'agent du vol pourrait remplacer qqn à sa place et le vol part plein. Ainsi, la moitié du prix payé par le passager sera remboursé.	(4 ^e séance; 00:41: 42)
Enseignante	Je ne sais pas ! C'est devenu trop spécialisé ! Je ne sais pas tous les jargons de ce domaine ! Je dois aller chercher mais si jamais, tu as trouvé le mot, dis-nous aussi.	(4 ^e séance; 00 :42 : 19)

Ainsi, dans l'extrait ci-dessus, on trouve un exemple emblématique d'une pratique de savoir, d'un jeu de langage spécifique à la classe de FOS ; ce qui est nommé en Théorie de l'Action Conjointe en Didactique « un discours sur la pratique ancrée dans la culture », un discours sur le jargon, un métalangage visant à rendre le savoir accessible à l'enseignant. En effet, selon le glossaire de CDpE (2019) « un jargon est en TACD un système linguistique que l'on peut considérer comme réseau fait de termes, d'expressions, de questions-réponses au sein d'un dialogue spécifique, etc. Un jargon est un jeu de langage situé dans la pratique, dans l'usage, qui lui donne son sens. Ce complexe de pratiques, qui détermine donc le sens des énoncés dans un jargon, constitue un modèle de/dans la culture ».

D'autre part, l'atmosphère perçue par les apprenants, telle que l'atmosphère de soutien et de récompense, ainsi que de joie et de plaisir, renforce le désir de coopérer. De ce fait, l'atmosphère créée par l'enseignant ou les membres du groupe peut améliorer la motivation interne. Un climat motivationnel favorise les objectifs de maîtrise et la motivation intrinsèque des apprenants (Leroy et al., 2013). Ainsi, le climat motivationnel instauré par l'enseignant favorise la motivation des apprenants.

L'expérience vécue est l'autre facteur interne s'avérant efficace pour renforcer l'apprentissage d'une langue. Selon Jodelet (2007 :274), l'expérience vécue intervient comme médiation dans la construction des connaissances ; met en jeu des éléments émotionnels et peut être construite sur un mode imaginaire par transfert de représentations d'une situation à une autre.

Les autres recherches également ont montré que l'expérience vécue dans le domaine professionnel joue un rôle essentiel dans l'optimisation de la qualité de travail coopératif. Sadeghpour et ses collègues (2022) ont prouvé que « L'expérience vécue est l'un des facteurs importants de la qualité de l'observation pédagogique » (Sadeghpour et al., 2022 :33). Dans cette étude, l'enseignant tente de profiter des expériences vécues des apprenants. Par exemple, il demande des informations spécifiques en s'adressant aux apprenants qui avaient travaillé

dans l'agence de voyage :

<i>Enseignante</i>	<i>P3 ! Dans votre travail c'est la même chose, un agent de comptoir et un agent de réservation ?</i>	<i>(3^e séance ; 01 :18 : 39)</i>
--------------------	---	---

OU

<i>Enseignante</i>	<i>P5 ! Tu as déjà travaillé dans l'organisation des circuits et des voyages! Tu pourrais nous expliquer c'est quoi une agence de voyage distributrice ?</i>	<i>(3^e séance ; 01 :17 : 52)</i>
<i>P5</i>	<i>Holly tour par exemple en Iran. Une agence qui a des filiales dans les villes différentes et distribue les voyageurs entre ses partenaires.</i>	<i>(3^e séance ; 01 :18 : 19)</i>

Ainsi, dans le contexte du FOS, à leur insu, la hiérarchie existant entre le statut de l'enseignant et l'apprenant s'estompent et cela suscite plus d'implication et de coopération de la part des apprenants ; En effet, il y a des moments où l'enseignant de FOS est obligé de se montrer plus souples face aux remarques de ses apprenants professionnels. Cet enseignant ne peut pas dire facilement « non, ce n'est pas comme ça » parce qu'il est devant les apprenants qui vivent ce métier dans la vraie vie et qui sont dans la classe avec un bagage plein d'expérience au moins dans leur langue maternelle. Ainsi, sont nombreux des moments où l'enseignant a le recours à l'expérience professionnelle des apprenants pour se rassurer d'un point précis, soit un savoir-faire dans le contexte de travail, soit un équivalent de traduction dans la langue maternelle dont il n'est pas au courant. Ainsi, s'entendent souvent les phrases de genre « ah ! je ne savais pas ! » ou « je n'avais même pas entendu ce mot dans ma langue maternelle ; puisque c'est votre expertise pas la mienne » ou bien « je vais chercher l'équivalent de ce terme en français et je vous en parlerai la séance prochaine ». Alors, le niveau de la coopération augmente afin d'arriver au consensus.

Facteurs d'ingérences : Il s'agit des éléments susceptibles d'influencer le processus du travail de coopération comme la résistance à la participation et à la coopération dans le travail de groupe, le manque de transaction entre l'enseignant et l'apprenant dans la situation d'apprentissage, ou la résistance culturelle dans la mise en place de l'action conjointe et la démarche coopérative d'un cours de FOS. Une des caractéristiques des interactions est de constater que le concept de coopération est considéré comme une valeur auprès de l'enseignant. La place accordée aux valeurs de la coopération par l'enseignant aussi bien que les apprenants est importante (Rouiller et Lehraus, 2008). Ces valeurs renforcent ou non, l'action conjointe ou la transaction entre l'enseignant et les apprenants dans la situation d'apprentissage. Les enseignants renforcent l'action conjointe grâce à l'appropriation des styles de pensées et de réflexion menée avec l'apprenant et favorise la confiance mutuelle qui

est nécessaire à la concrétisation des objectifs du cours. Comme Sensevy (2008) le précise les actions menant à l'acquisition de savoirs se devaient d'être partagées et les gestes de renforcement de l'action conjointe visent à favoriser le travail conjointe entre enseignants et apprenants (Sensevy, 2008). En revanche, certains enseignants préférant enseigner à l'instar de ce qui leur avait été enseignée sous forme de cours magistraux se montrent résistants face à l'action conjointe et l'apprentissage coopératif, et cela provient du manque de confiance des enseignants à l'apprentissage coopératif (Johnson et al., 2007). En plus, certains renoncent à l'apprentissage coopératif sous prétexte qu'il est chronophage. Les facteurs comme attitude passive, indifférence, désintérêt, faible niveau de tolérance sont d'autres facteurs affectant la coopération. Lorsque l'apprenant a une attitude de retrait par rapport aux interactions en groupe, n'intervient pas et refuse le contact, son comportement effacé est qualifié de passif qui est un obstacle à son progrès.

Un autre facteur impactant la coopération est l'atmosphère compétitive. Une atmosphère de compétition est en contradiction avec la motivation intrinsèque. « Un climat de compétition est plutôt lié négativement à la motivation intrinsèque » (Sarrazin et al., 2006). Un travail de coopération va à l'encontre de la compétitivité. Car, contrairement à la compétition entraînant l'anxiété, la perte de confiance en soi, la détérioration de la communication et l'agressivité qui empoisonnent les relations interpersonnelles, la pédagogie de la coopération permet d'approfondir la compréhension et crée une plus grande tolérance.

Stratégies : L'une des stratégies efficaces pour favoriser la coopération est l'utilisation de stratégies éducatives collaborative par l'enseignant qui devrait d'abord faire des préparations en amont pour choisir les activités et le « contexte dans lequel les échanges vont se déployer » (Reverdy, 2016 : 25) et puis pour animer une séance de travail coopératif, il devrait assumer des responsabilités lors des interactions; réguler les groupes et observer leur travail afin de s'assurer d'un meilleur apprentissage et après la séance, il faut que les observations débouchent sur une analyse critique qui lui permet de reconstruire la prochaine séance de coopération et de renforcer ses étapes d'apprentissage. Le rôle de l'enseignant est d'accompagner les apprenants lors du travail coopératif, et de rester souple sur la structuration du travail : après avoir choisi la tâche d'apprentissage adaptée au contexte et après avoir aménagé les conditions du travail coopératif, l'enseignant doit adapter les contenus et faire participer équitablement les apprenants au travail coopératif, pour que les groupes fonctionnent correctement (Reverdy, 2016 : 26). D'ailleurs, lors des échanges, l'enseignant a

« le rôle essentiel de régulation et d'aide au développement du processus interactif » ; ce qui exige une observation minutieuse et une intervention prompte et opportune, sans casser la dynamique des échanges (Huang et al., 2016). Ainsi, l'enseignant renforce l'action conjointe en accompagnant les apprenants en les questionnant afin que les apprenants expliquent davantage. Ce geste de régulation favorise la confiance mutuelle et renforce le travail conjointe (Sensevy, 2008). Plusieurs gestes de renforcement de l'action conjointe sont « les discussions informelles, le recours à l'humour, le partage des responsabilités, la recherche d'équilibre entre les attentes de chaque partie et l'adoption de compromis » (Pilote, 2021, p. 196).

Il s'avère également efficace de présenter une stratégie d'interaction sociale, axée sur la résolution de problèmes, la possibilité d'apprendre à travers l'implication des apprenants pour résoudre des problèmes en les impliquant dans la discussion et l'interaction. Lorsque les gens travaillent ensemble, ils peuvent voir un problème sous différents angles et sont capables d'apporter leur point de vue, négocier, argumenter, et produire le sens et les solutions grâce à une compréhension commune (Lin et al., 2014). Voici un exemple d'interaction dans le but de résoudre des problèmes en groupe dans la classe de FOS :

<i>Enseignante</i>	<i>A votre avis, quels sont les éléments importants pour réussir un entretien d'embauche ?</i>	<i>(1^{ère} séance ; 0 : 10 : 38)</i>
<i>P1</i>	<i>Lors de l'entretien, les sciences techniques sont importantes comme// travailler sur l'ordinateur</i>	<i>(1^{ère} séance ; 0 : 10 : 45)</i>
<i>P9</i>	<i>Là, // on peut dire les compétences informatiques.</i>	<i>(1^{ère} séance ; 0 : 10 : 54)</i>
<i>Enseignante</i>	<i>Tout à fait ; mais bien avant les compétences !!!</i>	<i>(1^{ère} séance ; 0 : 10 : 58)</i>
<i>P2</i>	<i>Les vêtements aussi sont importants dans un entretien.</i>	<i>(1^{ère} séance ; 0 : 11 : 20)</i>
<i>Enseignante</i>	<i>Voilà ! La tenue vestimentaire ou la manière vestimentaire est importante ! Ça doit être comment ?</i>	<i>(1^{ère} séance ; 0 : 11 : 22)</i>
<i>P4</i>	<i>pour les femmesun tailleur, ... pour les hommes un costume avec une cravate</i>	<i>(1^{ère} séance ; 0 : 11 : 35)</i>
<i>P1</i>	<i>Mais en Iran pas de cravate / mais (xx) barbes</i>	<i>(1^{ère} séance ; 0 : 12 : 0)</i>
<i>P9</i>	<i>Il faut être souriant et bien/ habillés.</i>	<i>(1^{ère} séance ; 0 : 12 : 10)</i>
<i>P5</i>	<i>Euh//Les gestes sont importants. (silence) Il ne faut pas avoir les bras croisés.</i>	<i>(1^{ère} séance ; 0 : 11 : 20)</i>

On voit qu'il existe une bonne interaction (apprenant-apprenant) (apprenant-enseignant) lors des échanges avec les autres et chacun apporte ses graines pour résoudre le problème lancé. Ils se complètent et contribuent à construire leurs savoirs ayant une bonne interaction.

Conséquences : La catégorie de conséquences exprime les résultats des stratégies pour traiter, gérer ou contrôler le phénomène (Strauss et Corbin, 2008). Dans cette recherche, les conséquences personnelles et affectives, les conséquences pédagogiques et la formation des

compétences sociales sont les conséquences des stratégies qui conduiront à l'optimisation du travail de coopération dans les classes de FOS. Des facteurs tels que l'indépendance des apprenants, la gestion de l'anxiété et manque de confiance en soi, l'acquisition de connaissances par des efforts conjoints et réflexifs jouent le rôle dans ce contexte. De même, au sein du travail de coopération, sont enseignés la réflexion et l'esprit critique et la pensée argumentative (Peyrat, 2009 : 54) et sa conséquence est la formation de compétences sociales, de pensée critique et le pouvoir de raisonnement et d'argumentation dans le travail de coopération.

D'autre part, les apprenants, à travers les activités basées sur la coopération façonnent leurs connaissances avec une coopération mutuelle et développent leur culture morale. Dans ce processus, ils passent progressivement de la dépendance mutuelle à l'indépendance.

Les apprenants s'évertuent à construire leurs savoirs avec la coopération et l'entraide et ils développent leur culture savante (Sadeghpour et Ghanaat, 2023). L'atmosphère conviviale favorise la participation active en réduisant l'anxiété et la peur des apprenants et en augmentant leur confiance en soi. Les apprenants dialoguent à partir de questions liées à leur pratique professionnelle. « Le monde du travail est devenu un monde complexe qui privilégie l'activité collective » (Richer, 2008 : 20).

6. Quelques éléments de conclusion et de perspective

Selon les résultats de la présente recherche, on peut dire qu'afin de promouvoir le travail de coopération dans les cours de FOS et compte tenu des conditions de fond, il est possible d'observer l'efficacité des résultats dans ce domaine en adoptant des stratégies utiles.

Il n'est pas abusif de prétendre que l'ingénierie coopérative étant une entreprise collective dont le but fondamental est la production conjointe, par des professionnels et des chercheurs sur la profession (Sensevy, 2020 : 171) et ce dispositif pourrait apporter une pierre à l'édifice de la formation de FOS et remédier à ses problèmes.

Références bibliographiques

- Baker, M. (2008). Formes et processus de la résolution coopérative de problèmes : des savoirs aux pratiques éducatives. Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspectives, 107-130.
- Baudrit, A. (2005a). Apprentissage coopératif et entraide à l'école. *Revue française de pédagogie*, 153(1), 121-149.
- Baudrit, A. (2007b). Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme

- conventionnel à un comparatisme critique. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 40(1), 115-136.
- Boukhannouche, L. (2017). Le français sur objectif spécifique (FOS) : méthodologie pour une réalisation didactique efficace. *Revue Lettres et Langues*, (16), 53-64.
- Boutet, J., 2007, « Genres de discours et activités de travail » in *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*, sous la dir. de L. Filliettaz, J.P. Bronckart, Peeters, 2005.
- Bruner, J. (2002). *Le développement de l'enfant. Savoir-faire, Savoir dire*. 7^e édition. PUF, 2002.
- Bucheton, D. (2016, 5 février). Gestes professionnels, postures d'étayage, postures d'apprentissage des élèves : un jeu conjoint. Communication présentée au colloque IFE, Lyon. Repéré à http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/IMG/pdf/bucheton_gestes_professionnels_postures_d_etayage_postures_d_apprentissage.ife_5fev_2016.pdf
- Carmen-Elena, O. N. E. L. (2010). Les stratégies dans la didactique du FOS. *Session plénière*, 495.
- Collectif Didactique pour Enseigner (CDpE), (2019). *Didactique Pour Enseigner*. Rennes : PUR. <http://tacd.espe-bretagne.fr/2019/>
- Collectif Didactique pour Enseigner, (2024). *Un art de faire ensemble. Les ingénieries coopératives*. Rennes : PUR.
- Courtillon, J, (2003). *Elaborer un cours de FLE*, De Boeck Supérieur.
- Cuq, J.P., Gruca, I., (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, P.U.G.
- Gamble, J. (2002). *Pour une pédagogie de la coopération*, Education et Francophonie, Canada
- Gillies, R. (2014). Cooperative Learning: Developments in Research. *International Journal of Educational Psychology*, vol. 3, n° 2, p. 125-140.
- Guichard, D. (2009). Le tutorat et l'effet tuteur à l'école élémentaire. *Carrefours de l'éducation*, (1), 19-35.
- Hakimzadeh, R., Darani, K., Ghorbani, H., Mansoubi, S., & Ghajargir, Z. (2015). Effect of cooperative learning with applying individual and group reinforcement in academic achievement over English language course. *Research in Teaching*, 2(1), 5-18.
- Huang, T., Liu, Y., & Yu, P. (2016). The crucial influences of interpersonal relationships on learning motivation and performance in a cloud-based collaborative learning platform. *Education Journal*, 44(1), 133-157.
- Jodelet, D. (2007). Place de l'expérience vécue dans le processus de formation des représentations sociales. J.-M. Tremblay.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. (2007). The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings. *Educational Psychology Review*, 19, 15-29.
- Lacoste, M. (2001b). *Quand communiquer, c'est coordonner*, in *Langage et travail, Communication, cognition, action*, coord. par A. Borzeix, B. Fraenkel, CNRS Editions.
- Lacoste, M., (2001a), « Peut-on travailler sans communiquer », in *Langage et travail, Communication, cognition, action*, coord. par A. Borzeix, B. Fraenkel, CNRS Editions.
- Lehmann, D. (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère* : Hachette.
- Lehraus, K. & Rouiller, Y. (2008). Introduction : De la diversité des approches d'enseignement/apprentissage coopératives. In Yviane Rouiller & Katia Lehraus (dir.), *Vers des apprentissages en coopération : Rencontres et perspectives*. Berne : Peter Lang, p. 1-28.

- Leroy, N. et al. (2013). Un modèle sociocognitif des apprentissages scolaires : style motivationnel de l'enseignant, soutien perçu des élèves et processus motivationnels. *Revue française de pédagogie*, n° 182, p. 71-92.
- Ligozat, F. (2015). L'analyse didactique des pratiques de classe : outils et démarches d'identification des logiques d'action enseignantes en mathématiques. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 18 ; 17-37.
- Lin, C., Yu, W. C. W., & Wang, J. (2014). Cloud Collaboration: Cloud-based Instruction for Business Writing Class. *World Journal of Education*, 4(6), 9-15.
- Mangiante, J-M. et Parpette, C., (2004). *Le Français sur objectifs spécifiques : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris : Hachette.
- Peyrat, M. F. (2009). Tutorat et apprentissage coopératif au collège. *Carrefours de l'éducation*, (1), 53-68.
- Plante, I. (2012). L'apprentissage coopératif: des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 35(4), 252-283.
- Reverdy, C. (2016). La coopération entre élèves: des recherches aux pratiques. Dossier de veille de l'IFÉ, (114), 1-32.
- Richer, J. J. (2008a). *Le français sur objectifs spécifiques (FOS): une didactique spécialisée?*. *Synergies Chine*, (3), 15-30.
- Richer, J. J. (2008b). Le FOS ou une didactique du langage et de l'action. *Synergies Chine*, (3), 117-126.
- Richer, J.J., 2005, « Le Cadre européen de référence pour les langues : Des perspectives d'évolution méthodologique pour l'enseignement/apprentissage des langues ? », *Synergies Chine*, n°1.
- Sadeghpour, R., & Ghanaat, H. (2023). L'enjeu de la culture en didactique du FOS : le cas du cours de Tourisme-Hôtellerie-Restaurant. *Plume, Revue semestrielle de l'Association Iranienne de Langue et Littérature Françaises*.
- Sadeghpour, R., Safa, P., & Gashmardi, M. R. (2022). The effectiveness of the educational supervision model of French classes in Iranian language schools using the situated action theory. *Language Related Research*, 13(1), 29-64.
- Sarrazin, P., Tessier, D. & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches *Revue française de pédagogie*, n° 157, p. 147-177.
- Sensevy, G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique. *Recherche et formation*, 57, 39-50.
- Sensevy, G. (2011). Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique. De Boeck.
- Sensevy, G. (2020). Coopération professeurs-chercheurs, enquête de l'élève, enquête du professeur : le cas de la recherche ACE.
- Strauss A. & Corbin J.(2008). *Basics of Qualitative Research*, Thousand Oaks: Sage, 3rd ed.
- Tiberghien, A., & Veillard, L. (2013). Le cas de ViSA dans l'instrumentation en sciences humaines et sociales. Dans *ViSA : Instrumentation de la recherche en éducation*. Maison des sciences de l'homme.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. 3^e édition. Paris: La Dispute, SNEDIT.
- Yan, X. (2008). L'enseignement du français sur objectifs spécifiques en Chine: l'importance de la mise en place d'une interaction entre les parties impliquées dans un cours. *Synergies Chine*, (3-2008), 107-116.
- Zarifian, P. (1996). *Travail et communication*, PUF.

Une étude de stratégies d'enseignement-apprentissage de phénomènes biologiques lents en classe de sixième au Burkina Faso

Seydou SONDO

Laboratoire Interdisciplinaire de Didactique des Disciplines
Université Norbert Zongo/Koudougou-Burkina Faso

Mathias KYELEM

Laboratoire Interdisciplinaire de Didactique des Disciplines
École Normale Supérieure/Koudougou-Burkina Faso

Résumé :

L'observation en classe de phénomènes biologiques lents comme la croissance des plantes, dans le cadre d'un curriculum prescrit selon une approche de pédagogie par objectifs (PPO) présente d'énormes difficultés. Il s'agit dans cet article, de montrer l'apport de la démarche de projet et celui du concept de « séquence de leçon » dans l'efficacité de la mise en œuvre de la méthode d'observation. Une expérimentation a été menée, pour comparer au moyen de prétest et de post-test les stratégies proposées avec les pratiques traditionnelles prescrites par les instructions curriculaires.

Abstract:

Major difficulties occur in the classroom observation of slow biological phenomena such as the growth of plants in the framework of pedagogy by objectives. This article aims at showing the contribution of the project approach and that of the concept of "class sequence" in the efficiency of the observation method. A pre-test and post-test experimentation has been performed in order to compare the proposed strategies and the traditional practices prescribed by curricular instructions.

Mots clés : croissance des plantes, phénomène biologique lent, démarche de projet, méthode d'observation, fiche de séquence.

Key-words: Plants growth, slow biological phenomenon, project approach, observation method, sequence plan

1. Introduction

Dans cette partie introductive, nous développons le contexte problématique et le cadre théorique de la recherche.

1.1. Contexte de la recherche et constat du problème

Les curriculums des Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) au Burkina Faso, élaborés dans un format PPO posent d'énormes paradoxes vis-à-vis de la transposition didactique interne. La méthode d'observation qui est l'une des plus préconisées dans cette discipline est presque systématiquement écartée par les professeurs lorsqu'il s'agit d'étudier les phénomènes biologiques lents comme la croissance des plantes. Pour cause évoquée par les enseignants, certains objectifs d'apprentissage paraissent non atteignables. C'est le cas de l'objectif spécifique¹ : « À l'issue de la leçon, mettre en évidence par des mesures successives, la croissance [...] ». En effet, les leçons étant organisées en séances d'une ou de deux heures, la gestion de la chronogénèse risque d'être une course contre l'horloge au détriment des savoirs. Il se pose donc une contrainte de temps didactique (Chopin, 2006). Dans un tel contexte curriculaire, comment mettre en œuvre de façon efficace la méthode d'observation lorsque la leçon étudie la croissance des plantes ? Notre recherche tente de donner des réponses à cette question et d'apporter quelques pistes de solution à la problématique de la transposition didactique de ces objets de savoirs. L'hypothèse de recherche formulée à la lumière du cadre théorique est que l'approche basée sur le concept de séquence de leçon combinée à la démarche de projet permet une mise en œuvre plus efficace de la méthode d'observation des phénomènes biologiques lents.

1.2. Le cadre théorique

L'enseignement-apprentissage des phénomènes biologiques lents est notre sujet principal, la croissance des plantes étant le sujet-type choisi dans les programmes de la classe de sixième. On peut comprendre par « phénomènes biologique lents », les phénomènes biologiques dont la

¹ Objectif figurant dans le curriculum de sixième en vigueur

manifestation dure plus qu'une séance de cours statutaire, soit deux fois 55 minutes maximum. La leçon doit être planifiée selon les instructions curriculaires dans une fiche de séance. Contrairement à d'autres disciplines où la notion de séquence est utilisée et ce, pour désigner un ensemble de 3 à 5 séances (Privat, 2007), les instructions en SVT se focalisent sur la séance de leçons. La fiche de leçon correspond donc à un planning qui est censé à la fois garantir une certaine cohérence interne de la leçon mais aussi permettre à l'enseignant d'atteindre les objectifs d'apprentissage visés. La méthode d'observation est la méthode pédagogique que nous tentons de recentrer dans les pratiques de la classe de SVT. Cette méthode est la plus spécifique à cette discipline, si fait qu'à l'école primaire les séances expérimentales portent le vocable d'exercices d'observation. Elle met au centre de l'apprentissage l'activité réflexive de l'apprenant aidé par ses sens et son action sur l'objet d'étude. À propos, Guichard (1998) affirme que l'observation est l'occasion pour les élèves de découvrir l'infinie diversité du vivant. Cependant, l'activité d'observation exige du professeur une préparation rigoureuse et un déroulement sagement conduit. Herreman et al. (2009, p.46) résumant ces exigences par :

- . Choisir le modèle concret particulier
- . Faire émerger des questions pour guider
- . Donner des moyens
- . Proposer éventuellement de nouveaux modèles
- . Gérer les débats

La démarche de projet (Reverdy, 2013) est l'une des stratégies combinées à la méthode d'observation. Contrairement aux leçons de SVT qui se font de façon systématique au gré des progressions des professeurs dans les programmes, la démarche de projet se veut une mise en situation innovante des apprentissages. Elle a pour vocation de permettre à la classe de réaliser des productions qui sont le plus souvent réservées aux adultes. Le projet représente pour les élèves une occasion de « jouer aux adultes » et montrer qu'ils « sont capables ». Ce jeu, au delà du ludique, comporte un enjeu épistémique (Sensevy, 2001) autour de ce projet commun de production où chaque élève a un rôle à jouer qui le valorise.

Dans ce travail, deux théories constituent principalement le cadre de notre analyse : la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) décrite par Cross (2009) et Sensevy (2011), et le modèle d'enseignement efficace décrit par Lhoste et Orange (2015).

La TACD s'intéresse à l'action didactique. Selon Sensevy (2001), le savoir est placé au cœur des transactions entre enseignant et apprenants. Par ailleurs, pour donner du sens à l'action

de l'enseignant, il est impératif de prendre en compte l'action des élèves. Cross (2009) avance que la TACD n'est pas en contradiction avec la théorie de l'activité développée par Engeström. Cette théorie s'appuie sur les concepts de « milieu » et de « contrat » de Brousseau. L'enseignement-apprentissage est présenté comme un jeu d'« actions-rétroactions », dans lequel les élèves ne gagnent que si l'enseignant gagne. La règle du jeu, c'est-à-dire le contrat didactique, veut que les élèves agissent au rythme des actions de l'enseignant qui crée un milieu de transactions. Les élèves agissent sur ce milieu qui évolue en fonction de l'état d'avancement des connaissances de chaque élève. Dès que le milieu ne répond plus au besoin de l'élève, le contrat risque d'être rompu. L'enseignant doit alors le revoir, sans pour autant renoncer à garder l'énigme du savoir. Le social joue un rôle important dans l'action conjointe des apprenants et de l'enseignant.

Enfin, Lhoste et Orange (2015, p.15) ont exploré la littérature anglo-saxonne et celle française qui traitent des pratiques efficaces, afin d'en tirer les meilleurs critères ou conditions pour le développement des pratiques d'enseignement des sciences et des technologies. Ils définissent l'enseignement efficace comme étant un enseignement dans lequel « les enseignants utilisent des pratiques variées qui influencent positivement l'apprentissage des élèves et leur motivation à apprendre. » Ce modèle va donc au-delà de la mise en relation des « processus » et des « produits » (Bru, 2002) qui a longtemps servi de paradigme.

2. Méthodologie

La méthodologie déployée dans ce travail est expliquée ici à travers la description du champ de l'étude, de l'échantillonnage et de la méthode de collecte de données.

2.1. Champ de l'étude et échantillonnage

Il est présenté d'abord le champ de l'étude, puis le type d'échantillonnage qui a été réalisé.

2.1.1. Champ de l'étude

L'étude a été menée dans quatre établissements d'enseignement post-primaire et secondaire des communes de Thiou et de Ouahigouya : le Lycée départemental de Thiou, le Collège d'enseignement général (CEG) de Kalo, le Lycée municipal de Thiou et le Lycée

Yamwaya. Ces établissements ont été choisis en raison de leur proximité avec le lieu de service de l'expérimentateur, les premiers en zone rurale (Thiou) le dernier en zone urbaine (Ouahigouya).

2.1.2. Les personnes enquêtées

Les personnes qui ont fait l'objet de l'observation sont des élèves et des professeurs de la région du Nord du Burkina Faso. Les élèves, dont les âges sont compris entre douze (12) et seize (16) ans sont de la classe de sixième et au nombre de trois cent vingt (320). Quatre (04) professeurs ont participé à l'expérimentation. Le choix de ces cibles se justifie par le fait que ce sont eux qui étudient le programme incluant les leçons sur la nutrition et la croissance des plantes à fleurs. Les professeurs ont été choisis en raison de leur engagement, de leur disponibilité et de l'intérêt qu'ils portent pour l'étude. Il a été procédé donc par échantillonnage volontaire (Van Der Maren, 1996), pour ce qui concerne le groupe d'enseignants participants. La progression des différents enseignants dans le programme a également été déterminante dans ce choix.

2.2. Méthodes et procédure de collecte de données

Cette activité s'inscrit dans une recherche qualitative. Nous tentons de résumer les méthodes utilisées puis la procédure de collecte de données.

2.2.1. Les méthodes et outils

Trois méthodes ont été principalement utilisées dans cette étude : l'observation, l'expérimentation et l'évaluation.

D'abord, nous avons opté pour l'observation directe dans le cadre de cette recherche.

L'observation a été quelque peu participante car, aussi bien dans les classes expérimentales que dans les classes de contrôle, nous sommes parfois intervenu en répondant aux sollicitations des élèves. Au moyen d'une grille d'observation inspirée d'OPERA (2016), des notes ont été prises lors de chacune des séances de cours. Des enregistrements audiovisuels ont été également réalisés à certains moments où il y avait des interactions complexes, pour capter le moindre détail.

Ensuite, il faut noter que dans la logique de Thierry Meyer cité par Fleury-Vilatte et Walter (2005), nous avons utilisé la méthode expérimentale pour rendre plus plausibles les

conclusions issues des observations, en vue de procéder à une inférence causale. Dans cette étude, l'expérimentation a concerné deux professeurs qui ont été au préalable, formés sur la mise en œuvre de la fiche de séquence et la démarche de projet. Ils ont ensuite mis en œuvre la méthode d'observation avec la fiche de séquence. Les professeurs des classes témoins savaient que d'autres collègues participaient au projet, mais ignoraient que certains ont été formés sur la mise en œuvre d'une fiche de séquence et sur la démarche de projet.

Enfin, retenons que la méthode d'évaluation utilisée dans ce travail a été outillée par une grille d'évaluation et un questionnaire-test. La grille d'évaluation est celle qui a été utilisée pour observer le déroulement des séances et pour calculer les scores d'efficacité des différentes classes. Le questionnaire a été administré aux élèves des classes observées, respectivement avant (pré-test) et après (post-test)² la conduite de la leçon sur la croissance des plantes. Nous avons nous-même corrigé les feuilles, dans le but de recenser les bonnes réponses pour chaque question.

2.2.2. Procédure de collecte de données

Le travail a procédé en quatre étapes : respectivement l'administration du pré-test, la formation des professeurs du groupe expérimental, la conduite des leçons par les quatre professeurs et l'administration du post-test.

Dans une démarche d'analyse de pratique, le « qu'est-ce que les élèves apprennent ? » est tout aussi important que le « comment les élèves apprennent ». Il a été administré dans un premier temps, à tous les élèves un pré-test qui rend compte essentiellement de l'état de leurs conceptions sur la croissance et la nutrition avant l'expérimentation. Dans cet exercice, nous avons nous même été sur place pour recueillir les questionnaires renseignés. Nous avons été assisté par le collègue qui participe à la recherche dans l'établissement.

Dans un deuxième moment, les deux professeurs du groupe expérimental ont été formés sur la mise en œuvre de la fiche de séquence et la démarche de projet. Cette approche, inspirée de Kyelem (2013) a pour finalité l'appropriation par les professeurs, de la démarche de projet et de la fiche de séquence qui constitue un outil nouveau pour eux.

Le troisième moment a été la conduite des leçons par les quatre professeurs et l'observation. La dernière étape de terrain est le post-test, qui a été administré à l'issue de la

² Ces tests n'ont pas été pris en compte dans les bulletins de notes des élèves.

séquence de leçon par chaque professeur. La collecte des questionnaires renseignés lors du post-test a été faite suivant le même mécanisme que celle du pré-test. Cette méthode rejoint celle de Chopin (2007) à la différence que nous n'y avons pas ajouté un re-test qui aurait permis d'évaluer la consolidation des acquis chez les élèves.

3. Analyse des résultats

Les résultats de l'étude sont présentés suivant l'outil méthodologique utilisé pour la collecte des données. Il s'agit d'abord du résultat de la formation, puis celui des observations de classes et enfin celui de l'évaluation pré-test/post-test.

3.1. La formation des enseignants

Les résultats de la formation des enseignants sont analysés du côté des professeurs et du côté des élèves. Autrement, il est mesuré l'effet de la formation respectivement sur l'enseignement et sur les apprentissages.

3.1.1. Du côté de l'enseignement

Le but de la formation était de familiariser les deux professeurs des classes expérimentales avec la fiche adaptée de séquence et la démarche de projet pour leur mise en œuvre. Les deux professeurs étaient motivés à découvrir la fiche de séquence et à la mettre en œuvre. En effet, la comparaison de la fiche de séquence à la fiche traditionnelle leur a permis de dégager les avantages de la première. Ainsi, ils ont noté que le principal avantage de la fiche de séquence est qu'elle peut s'étaler (en termes d'exploitation) sur une durée beaucoup plus longue que la fiche de séance. En plus, il est ressorti que la fiche de séquence donne plus de possibilités de réaliser des apprentissages « satisfaisants ». La lecture du document³ sur la démarche de projet a suscité beaucoup de commentaires et d'échanges entre les deux professeurs et avec le formateur. Les questions qui ont été posées en lien avec la pratique de classe et la demande d'autres documents sur le sujet témoignent de l'intérêt accordé à cette démarche.

³ Il s'agit de « Des projets pour mieux apprendre » de Catherine Reverdy, tiré du numéro 82 de Dossier d'actualité Veille et Analyses de février 2013.

3.1.2. Du côté des apprentissages

La formation des professeurs des classes expérimentales sur la mise en œuvre de la fiche de séquence et la démarche de projet a eu un impact indirect sur le comportement et les acquisitions des élèves de ces classes. En effet, du côté des élèves l'approche de projet a permis d'avoir une meilleure motivation et un meilleur engagement de ces derniers dans les apprentissages.

3.2. Les observations de classes

Les observations de classes portent sur deux dimensions : le déroulement des séances et les productions écrites des élèves. L'analyse est faite d'abord de façon isolée, c'est-à-dire séance par séance, et à la fin de chaque séquence, il est établi le bilan de scores obtenus par les élèves.

3.2.1. Le déroulement des séances

La classe témoin ayant le score le plus élevé est celle du Lycée Municipal de Thiou, qui totalise un score moyen de 5,5 avec deux nouveaux concepts (croissance, zone de croissance) et un mode d'évaluation.

La classe expérimentale ayant le score le moins élevé est celle du Lycée départemental de Thiou avec un score moyen total de 10,16. Deux nouveaux concepts sont vus et deux modes d'évaluation mis en œuvre.

Ces résultats montrent que les scores obtenus dans les classes expérimentales sont plus élevés que ceux obtenus dans les classes témoins. Plus de nouveaux concepts sont vus et plus de moyens d'évaluations ont été mis en œuvre. Par ailleurs, au-delà de ces données empiriques nous pouvons faire une analyse qualitative de l'efficacité des classes expérimentales.

Le verbatim de la séance 2 du Lycée départemental de Thiou, montre que les activités des élèves ont été de véritables occasions de résolution de problèmes. Le professeur pose implicitement le problème de la respiration des plantes lorsqu'elles sont couvertes par les caches noirs afin d'éviter la lumière : « *Si vous couvrez les plantes avec le sachet, est-ce qu'il n'y a pas de problème ?* » Les élèves optent d'abord pour le retrait pur et simple du sachet. Un élève tente timidement de trouver la solution : « *Si on déchire le sachet...* (Reste de la phrase

inaudible) ». Puis, ayant compris que les caches font partie des conditions expérimentales, ils ont proposé par la gestuelle de percer les caches pour permettre les échanges d'air.

À partir du verbatim de la séance 3 du même établissement, on constate que les élèves sont engagés dans une véritable démarche scientifique. Dans la dynamique de l'action conjointe, le professeur pose un problème : « *Pourquoi les plantes meurent-elles ?* » Les élèves émettent des hypothèses et apprécient celles de leurs camarades dans une dynamique de discussion : « *Les plantes ne sont pas bien arrosées* » (hypothèse d'E1) ; « *C'est faux ! Peut-être elle qui n'arrose pas bien* » (réfutation d'E2). Même si ces hypothèses ne sont pas dans ce cas, testées jusqu'au bout, les élèves ont expérimenté un pan important des démarches d'investigation : la formulation d'hypothèses. En plus du rôle de l'enseignant, l'expérimentation menée par les élèves eux-mêmes a donné lieu à l'émergence de problèmes auxquels ils ont dû faire face, et qui ont été autant des occasions d'exercer la formulation d'hypothèses. En effet, lorsque chez certains groupes les graines n'ont pas germé, les élèves eux-mêmes ont émis l'hypothèse que la solution d'engrais pour l'arrosage était trop concentrée : « *Ils n'ont pas respecté la quantité d'engrais à diluer, ils ont mis beaucoup d'engrais* ».

3.2.2. Les productions écrites des élèves

Les productions écrites ont été réalisées uniquement par les élèves des classes expérimentales. En fonction des groupes, il y a eu deux types de productions : les groupes ayant expérimenté sur les conditions de luminosité ont réalisé des notes d'observations, suivies parfois d'essais d'interprétation. Les groupes ayant expérimenté sur les sels minéraux ont pris des notes de mesure suivies de graphiques.

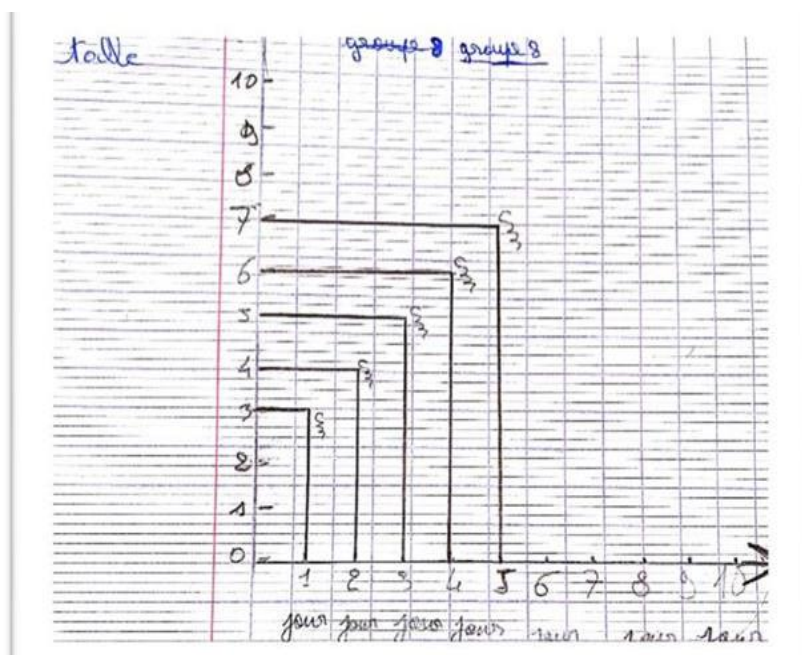
Dans la première classe expérimentale

Nous analysons en premier lieu les productions suivantes :

Figure 1. Mesures du groupe 8/CEG de Kalo

		groupe 8									
		jour 1		jour 2		jour 3		jour 4		jour 5	
		feuille	taille	feuille	taille	feuille	taille	feuille	taille	feuille	taille
		19		20		23		25		26	
T.C pied 1		3	3	4	4	5	6	5	4,5	6	7
Pied 2		2,5	2,5	4	3	3	4	4	4	4	5
Pied 3		2,5	2,5	3	3	4	5	3	4,5	3	6
Pied 4		0	0	1	0,5	3	2	3	3	3	4

Figure 2. Graphique du groupe 8/ CEG de Kalo



Les figures 1 et 2 ci-dessus montrent respectivement les notes de mesures du groupe 8 et le graphique censé représenter le diagramme en bâtons correspondant.

On peut constater au niveau du tableau que certaines données sont incomplètes. Par exemple les unités de mesure et les dates complètes de mesure ne sont pas mentionnées. En outre, il y a quelques incohérences au niveau des chiffres indiqués. Pour le pied 3, la taille indiquée durant le temps des mesures augmente d'abord, diminue à un moment donné avant d'augmenter à nouveau. On a : 2,5 – 3 – 5 – 4,5 – 5 ; ce qui n'est pas physiologiquement possible pour l'espèce considérée. Cette situation pourrait traduire, soit des erreurs de mesure liées à l'instrument, soit des erreurs liées au fait que l'une des mesures ne correspond pas réellement au pied 3 suivi. Toutes ces erreurs sont des opportunités d'apprentissage. À propos, il faut remarquer que la première mesure (pied 3) comporte des ratures qui peuvent être interprétées, comme des corrections apportées après un constat d'erreur par un membre du groupe. Le 2,5 initialement mentionné dans la colonne « feuille » (nombre de feuilles) a été barré et remplacé par 3 et vice versa dans la colonne « taille ».

Au niveau du graphique, on constate que les élèves essayent de faire un diagramme en bâtons, en s'inspirant juste de l'exemple donné à main levée par le professeur au tableau lors d'une séance de leçon. On voit que les tailles indiquées dans le tableau ne sont pas conformes aux tailles traduites dans le graphique.

Dans la seconde classe expérimentale

La figure 3 ci-dessous montre que les élèves rendent compte de façon satisfaisante des résultats de l'expérience à travers l'observation. On remarque que leur compte-rendu montre que le premier jour (26/3/2018), il n'y a pas de différences fondamentales entre les plantes qui se développent normalement. Dès le deuxième jour d'observation, on constate un jaunissement des feuilles au niveau des pots couverts, suivi de la nécrose des différents organes : « *les deux pots couverts ont mourir* », « *les feuilles meurent* ». Tandis que dans les deux autres pots, « *les feuilles sont vertes, les plantes développent bien* »

Figure 3. Compte rendu d'observations du groupe 2/CEG de Kalo

Groupe N°2
19/04/2018
Les 4 pots avec les plantes, les feuilles poussent bien, elles sont vertes, les plantes développent bien
Parmi les 4 pots, les 2 pots de bois poussent bien que les pots de sachets, les racines s'enfoncent bien

23/04/2018
Parmi les 4 pots, les deux pots couverts avec sac noir et le pot de sachet les feuilles meurent, les deviennent jaunes, les tiges s'allongent pas, au bout du bourgeon terminaux les petites feuilles meurent en descendant, le pot de sachet meurt que le pot de bois
Le pot couvert de bois meurt, les plantes meurent, les feuilles deviennent jaunes, les plantes sont inclinées

26/04/2018
Observation des 4 pots
1) Les deux (2) couverts
Les deux pots couverts ont mourri, les feuilles sont devenues jaunes, les tiges sont jaunes, les tiges meurent, les racines meurent des plantes

2) Les 2 pots non couverts
Les deux pots non couverts, les feuilles développent bien, les feuilles sont vertes, toutes les plantes développent bien

Interprétation
Les plantes couvertes meurent parce qu'il n'y a pas de chaleur
Les plantes non couvertes ne meurent pas parce qu'il y a de la chaleur. Les feuilles sont vertes parce qu'il y a de la chaleur sur la plante non couverte
Les feuilles sont jaunes parce qu'il n'y a pas de chaleur sur les plantes couvertes

3.3. L'évaluation des représentations des élèves sur la croissance des plantes

Il est présenté respectivement le pré-test et le post-test. À chaque fois, la synthèse des résultats des deux classes témoins (Gtém) et des deux classes expérimentales (Gexp) est réalisée.

3.3.1. Le pré-test

Avant l'intervention expérimentale, au total cent cinquante-huit (158) élèves ont participé à l'épreuve dans les deux classes témoins et cent soixante-un (161) élèves dans les deux classes expérimentales.

Les résultats montrent que le groupe de contrôle et le groupe expérimental ont des taux de réussite très proches (respectivement 46,83% et 47,36%). Cependant, cela ne donne pas la garantie que les deux groupes présentent globalement les mêmes caractéristiques face à l'épreuve administrée et aux différents items. Nous partons plus loin en faisant un test d'ajustement du χ^2 , qui permet de vérifier l'hypothèse nulle suivante : la distribution des bonnes réponses dans le groupe expérimental est conforme à celle observée dans les classes de contrôle.

À l'aide du logiciel Excel, les calculs effectués donnent les résultats du tableau 1.

Tableau 1. Résultat du test d'ajustement des groupes avant expérimentation

	Gexp	Gtém
I1	60	57
I2	68	62
I3	122	119
I4	55	59
Total	305	296
ddl	3	
α	0,01	
χ^2 calculé	0,07	
χ^2 théorique	0,11	

Ces statistiques montrent que le χ^2 observé est inférieur au χ^2 théorique. On peut donc affirmer avec une certitude de 99%, que la distribution des bonnes réponses est indépendante du type de groupe. Avant l'intervention expérimentale, les élèves constituant le groupe expérimental ont les mêmes caractéristiques que les élèves constituant le groupe témoin.

3.3.2. Le post-test

Tout comme au pré-test, presque tous les élèves participant à l'étude ont traité l'épreuve. Avec l'assurance que la randomisation est réussie, nous avons procédé par comparaison à une analyse des résultats du groupe expérimental et du groupe témoin après l'intervention. À l'aide du logiciel Excel, nous avons fait les calculs et obtenu le tableau 3.

Tableau 3. Résultat du test d'ajustement des groupes après expérimentation

	Gexp	Gtém
Item 1	110	67
Item 2	115	90
Item 3	124	124
Item 4	118	62
Total	467	343
ddl		3
α		0,01
χ^2 calculé		12,22
χ^2 théorique		11,34

La loi du χ^2 nous permet d'affirmer avec seulement 1% de risque de se tromper, que la distribution des bonnes réponses dépend du type de groupe. On peut alors dire que l'intervention pédagogique a eu un effet significatif sur les apprentissages. Théoriquement cet effet peut être vu en termes de régression ou de progression des élèves. Mais ici, la synthèse des taux de réussite (voir figure 1 et figure 2) permet de constater que le groupe expérimental est en progression.

Figure 4

Distribution des bonnes réponses au pré-test

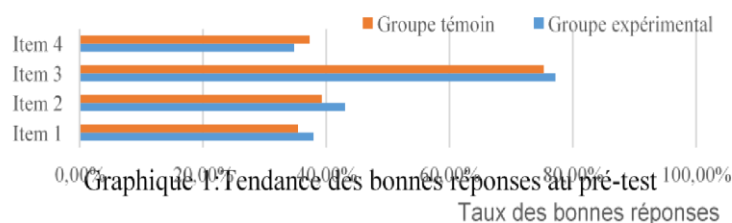
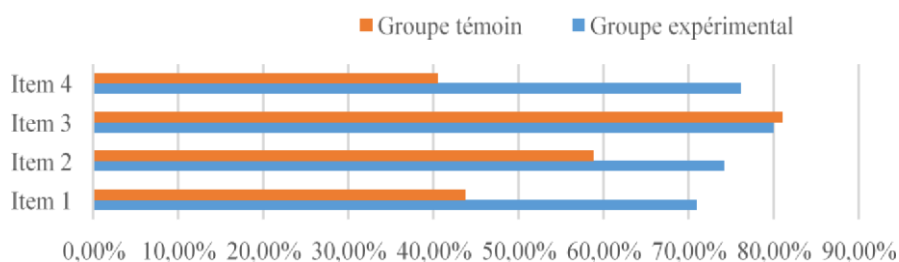


Figure 5

Distribution des bonnes réponses au post-test



On constate qu'au pré-test (figure 4), les bonnes réponses aux différents items suivent la même loi au niveau des deux groupes. À contrario, la figure 5 montre que sauf pour l'item 3, le groupe expérimental se démarque pour l'ensemble des items. Ce qui traduit une progression dans les apprentissages.

4. Discussion

L'hypothèse de recherche est que l'approche basée le concept de séquence de leçon combinée à la démarche de projet permet une mise en œuvre plus efficace de la méthode d'observation des phénomènes biologiques lents.

D'abord le résultat de la formation traduit le fait que contrairement à la fiche traditionnelle qui est davantage une source de cloisonnement et de saucissonnage des leçons, la fiche de séquence permet de penser les compétences scientifiques dans une

démarche holistique. Du côté des professeurs, il y a une motivation d'approfondir leurs connaissances relatives au sujet, par une recherche documentaire complémentaire. Cette dynamique leur a permis de prendre conscience des dérives de la démarche (Reverdy, 2013), afin d'engager une mise en projet réussie de l'enseignement-apprentissage de la croissance des plantes avec leurs élèves. Du côté de ces derniers, la formation des professeurs sur la démarche de projet a permis de manière indirecte, d'avoir une meilleure motivation et un meilleur engagement dans les apprentissages comme le souligne Reverdy (2013), parlant des promesses de l'apprentissage par projet.

Par ailleurs, les résultats issus des observations sont très significatifs. En effet, si nous nous référons au modèle d'enseignement efficace de Couture, Dionne, Savoie-Zajc, & Aurousseau. (2015), l'écart de scores au niveau des indicateurs d'efficacité indique que l'enseignement dans les classes expérimentales a été plus efficace que celui dans les classes de contrôle. De plus, l'épisode des plantes mourantes montre que les apprentissages par problème sont suscités lors de la réalisation du projet (Reverdy, 2013). Ce résultat est corroboré par les débats engagés par les élèves (Kyélem, 2015) et la recherche de solution. En effet, face à l'inattendue les élèves des classes expérimentales ont été engagés spontanément dans un jeu de formulation d'hypothèses explicatives. Ces discussions entre pairs lors des productions de groupes ont été des occasions de démarche critique de productions écrites et de validation par les pairs.

Dans l'essai d'interprétation des résultats, les élèves réussissent à faire un lien entre la couleur des feuilles, la vitalité des plantes d'une part et la lumière d'autre part. Cependant, ils n'utilisent pas le terme « lumière » mais « chaleur ». Ce qui pourrait s'expliquer par une confusion entre les notions de chaleur et de lumière. Malgré ces difficultés d'ordre langagier, les comptes rendus rédigés par les élèves témoignent de l'acquisition d'un pan de la démarche scientifique : la communication de résultats.

En somme l'analyse de ces productions montre que les élèves des classes expérimentales, à travers cette activité deviennent les acteurs et les auteurs des apprentissages. Les erreurs commises lors des comptes-rendus ont été des opportunités d'apprentissage (Astolfi, 1997). Quant aux activités d'observation, elles ont été de véritables inducteurs d'attitudes scientifiques (Giordan, 1999). Ces attitudes induites par

des travaux en groupes comprennent la curiosité, la critique, la formulation d'hypothèses, l'observation, la vérification, l'expérimentation et la communication de résultats.

Enfin, les résultats du pré-test et du post-test montrent que les représentations des élèves ont évolué vers des représentations plus scientifiques (Astolfi, Peterfalvi & Vérin, 1998). L'ensemble de ces éléments corroborent la théorie d'efficacité de Couture et al. (2015), et partant, notre hypothèse de recherche.

5. Conclusion

L'étude comporte certes des limites. Particulièrement, l'analyse des productions des élèves nous montre que l'on retrouve chez eux, une confusion entre les concepts de lumière et de chaleur. A ce titre, dans les tests effectués, la recherche des réponses à l'item sur les causes de jaunissement des feuilles. Cependant, les résultats permettent de conclure que l'usage d'une fiche de séquence et la démarche de projet permettent d'améliorer l'efficacité de la mise en œuvre de la méthode d'observation lors de l'enseignement-apprentissage des phénomènes biologiques lents. Du moins, si ces résultats ne sont pas généralisables, ils ont montré que face aux contraintes curriculaires, l'observation en classe est facilitée avec les stratégies proposées.

Références bibliographiques

- Astolfi, J-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. ESF.
- Astolfi, J-P. (coord.), Peterfalvi, B., Vérin, A. (1998). *Comment les enfants apprennent les sciences*. Retz.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-73. Repéré à https://www.persee.fr/doc/rfp_05567807_2002_num_138_1_2864
- Chopin, M.-P. (2006). Temps d'enseignement et temps didactique. Approche didactique de la question du temps dans l'enseignement des mathématiques au cycle 3 de l'école élémentaire. *Carrefours de l'éducation*, 21, 53-71. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2006-1-page-53.htm>
- Couture, C., Dionne, L., Savoie-Zajc, L. & Arousseau, E. (2015). Développer des pratiques d'enseignement des sciences et des technologies : selon quels critères et

- dans quelle perspective ? *RDST*, 11, 109-132. Repéré à <https://doi.org/10.4000/rdst.1004>
- Cross, D. (2009). Les connaissances professionnelles de l'enseignant : reconstruction à partir d'un corpus vidéo de situations de classe de chimie. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Université Lumière Lyon 2, (2009). Repéré à <https://halshs.archivesouvertes.fr/tel-00995408/>
- Fleury-Vilatte et Walter (2005). Terrain, expérimentation et sciences sociales. *Questions de communication*, 7, 147-160. Repéré à <http://journals.openedition.org>
- Giordan, A. (1999). Une didactique pour les sciences expérimentales. Belin.
- Kyélem, M. (2013). Etude d'un dispositif pour l'éducation à la santé au Burkina Faso. *Revue Education, Santé, Société*, 1, 73-94.
- Kyélem, M. (2015). Débat scientifique et interaction pédagogique pour l'apprentissage en sciences. *Liens Nouvelles Séries*, 19, 193-207.
- Lhoste, Y. & Orange, C. (2015). Quels cadres théoriques et méthodologiques pour quelles recherches en didactique des sciences et des technologies ? *RDST*, 11, 9-24. Repéré à <http://rdst.revues.org/979>
- OPERA (2016). Livret guide théorique et méthodologique. AUF
- Privat, P. (2007). Fiche de présentation d'une séquence utilisant les TICE en anglais en classe de BTS Force de Vente. *La revue de L'EPI*, 100, 187-193. Repéré à <https://www.epi.asso.fr/>
- Sensevy, G. (2001). Théorie de l'action et action du professeur. Dans *Théorie de l'action et éducation*. De Boeck. Repéré <http://Halshs.archives-ouvertes.fr/>
- Sensevy, G. (2011). Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique. De Boeck.

Annexe

Tableau de profils des enseignants de l'étude

Code de l'enseignant	Ancienneté d'enseignement	Titre de capacité professionnelle	Lieu de Formation initiale	Province
P1	8 ans	CAP-CEG ⁴	IDS ⁵	Yatenga
P2	1 an	CAPES ^{6,7}	ENS ⁸	Yatenga
P3	5 ans	CAP-CEG	ENS	Yatenga
P4	6 ans	CAP-CEG	IDS	Yatenga

⁴ Certificat d'Aptitude au Professorat des Collèges d'Enseignement Général.

⁵ Institut Des Sciences.

⁶ Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire.

⁷ Titre en cours, le professeur étant en stage.

⁸ Ecole Normale Supérieure.

Travail épistémique pour la sélection d'extraits emblématiques d'un roman anglophone pour une séquence de collège au sein d'une ingénierie coopérative

Sabrina SREY
CREAD

Université de Bretagne Occidentale

Résumé :

Dans le cadre de notre thèse interrogeant le terme institutionnel "authenticité", nous avons mis en place un collectif d'ingénierie coopérative dans le but de produire une séquence d'anglais au collège autour du roman jeunesse *Kensuke's Kingdom* de Michael Morpurgo. De ce roman, le collectif a sélectionné des extraits emblématiques, ensuite soumis aux élèves. C'est ce travail de sélection que nous présentons pour cette communication. Pour l'ensemble de notre travail, nous empruntons à la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique des concepts qui nous ont semblé proche de l'« authenticité », comme la parenté épistémique et le connaisseur pratique.

Abstract:

As part of our thesis questioning the institutional term "authenticity", we set up a cooperative engineering collective to produce a sequence for middle-school English class based on the children's novel *Kensuke's Kingdom* by Michael Morpurgo. From this novel, the collective selected emblematic extracts, which were then submitted to the students. This is this work of selection that we are introducing in this paper. For our work as a whole, we have borrowed from the Joint Action Theory in Didactics concepts that we felt were close to "authenticity", such as epistemic kinship and the connoisseur of the practice.

Mots clés : Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD), ingénierie coopérative, didactique de l'anglais, parenté épistémique, connaisseur pratique, exemple emblématique

Key-words: Joint action theory in didactics (JATD), cooperative engineering, English didactics, epistemic kinship, connoisseur of the practice, emblematic example

1 Introduction

Notre thèse s’articule autour du concept de lecteur lettré (Lefevre, 2018) mais trouve son origine dans nos interrogations d’un concept largement utilisé, celui de l’authenticité, face au flou institutionnel qu’il engendre. Nous cherchons à voir dans les pratiques des élèves ce qui se rapproche des pratiques « authentiques » d’un connaisseur, ce qui se pratique dans la vie en dehors de l’école. Notre collectif d’ingénierie coopérative (désormais IC) a donc produit une séquence autour de l’étude du roman jeunesse, *Kensuke’s Kingdom*, de Michael Morpurgo. Nous observons alors les pratiques des élèves dans leur compréhension de ce roman que nous comparons aux pratiques du lecteur lettré, connaisseur de ce roman.

Pour cette communication, après avoir introduit le cadre de notre recherche et de notre travail d’IC, nous nous focalisons sur les extraits emblématiques sélectionnés par le collectif, pour aborder l’histoire générale du naufrage du personnage, dans le but de présenter la méthodologie du travail épistémique de cette sélection.

2 Cadre de notre recherche

2.1 *Recommandations institutionnelles sur l’intégration de pratiques authentiques dans les classes*

Selon le Conseil de l’Europe (2001, p.15), se référer à la vie réelle est nécessaire puisque cette approche permettrait de faire le pont entre la société et l’école. Ainsi, les élèves seraient davantage préparés à la vie en dehors de l’école (MENJS, 2020). Pour ce qui est des programmes dédiés aux langues vivantes étrangères (MENJS, 2020, p.45), ce recours à la « vie réelle » n’est pas mentionné explicitement mais de manière plus implicite dans sa suggestion de « supports authentiques, provenant du pays concerné » comme des interviews sous forme audio ou vidéo. L’institution décrit alors ces supports comme authentiques pour se référer au monde réel puisqu’il s’agit de « support[s] à visée communicative et non créé[s] pour l’enseignement » (Conseil de l’Europe, 2001) et permettent ainsi d’ « exposer les élèves à une langue authentique, sous sa forme écrite ou orale » (MENJS, 2016, p.4). Ces supports dits authentiques offriraient donc l’opportunité aux élèves de se confronter à une langue authentique, soit à une langue pensée pour communiquer, pour faire passer un message et non « conçus spécifiquement comme matériel pour l’enseignement de la langue » (Conseil de l’Europe, 2001) et augmenteraient également « l’exposition à la langue étrangère en contexte » (MENJS, 2020).

Le contexte apporté par le support authentique nous amène à penser que, selon l'institution, ces supports auraient un rôle déterminant pour engager les élèves dans des situations ou des pratiques plus authentiques, pour reprendre ce terme utilisé par les textes officiels.

2.2 *Revue de littérature scientifique autour des pratiques dites authentiques*

L'approche communicative de la fin du XX^e siècle et l'approche actionnelle du XXI^e siècle ont permis de sortir de la vision du document authentique, jusqu'alors considéré comme seul outil permettant une préparation des élèves à des situations réelles, et de se projeter davantage vers une perspective plus élargie de situations de communication, c'est-à-dire d'aller au-delà du document en soi, mais de rentrer dans une réelle démarche communicative et stratégique avec ce document dans un contexte social (Beauné, Bento et Riquois, 2015a).

Ces démarches correspondraient alors à ce que Martinand (1986) nomme les pratiques sociales de référence, qui « renvoient aux activités « réelles » d'un espace social identifié, qui peut servir de référence pour la conception ou l'analyse d'activités scolaires » (Reuter et al, 2013). Pour la didactique des langues et des cultures, les pratiques de référence à considérer seraient donc les pratiques sociales de communication (Blanchet et Chardenet, 2011), plus précisément celles du locuteur anglophone (Gruson, 2019). Cependant, Tardif (1998) souligne que le contexte d'origine ne peut pas véritablement être reproduit en classe puisqu'il est particulier à une situation de communication, à laquelle les élèves sont extérieurs (Widdowson, 1998, p.711). En effet, les élèves sont en dehors de la communauté à laquelle le document ou la situation sont dédiés. Cependant, Navartchi (2009, p.78) contre cela en mentionnant la lecture partielle d'un journal : la lecture de quelques rubriques, les lignes ignorées par un lecteur pour accéder plus rapidement à l'information recherchée, etc. Les pratiques sociales de communication ne sont pas uniformes et cela est aussi à prendre en compte. Le document dit authentique serait alors un des éléments d'une pratique, d'une situation.

La solution pourrait alors être de proposer un environnement de travail qui soit le plus proche possible de la réalité (Ellis, 2003, p.334). Il convient donc peut-être plutôt de rechercher un certain degré de ce que l'institution nomme « authenticité », dans les documents, dans les oeuvres étudiées, et dans le rapport que les élèves vont construire avec elles.

2.3 *Regard de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique*

Dans le cadre de notre thèse et de cette communication, nous cherchons à appréhender l'authenticité en pratique au sein d'une classe de langue vivante étrangère, ici l'anglais. C'est

pourquoi la parenté épistémique est une notion-modèle fondamentale puisque nous cherchons à voir ce qui se ressemble et ce qui diffère entre l'activité didactique et l'activité du connaisseur pratique, par le biais de la compréhension d'extraits emblématiques du roman étudié.

2.3.1 Parenté épistémique

Dans un article récent, Sensevy (2019) affirme qu'il est nécessaire de « repenser l'authenticité comme « parenté » ». Il précise qu'une pratique peut être vue comme suffisamment authentique dans un cadre scolaire si elle rassemble assez d'éléments cruciaux de la pratique savante, des connaisseurs pratiques, sans pour autant que ce soit l'intégralité de la pratique. Les auteurs de l'ouvrage *Didactique pour Enseigner* (CDpE, 2019), rejoignent cette idée en affirmant qu'une pratique peut être considérée comme suffisamment authentique « quand un connaisseur pratique peut s'y reconnaître suffisamment. Ou, pour le dire autrement, quand elle est suffisamment proche de la pratique savante. Pour le dire encore autrement : quand elle fait entrer dans la culture » (CDpE, 2019, p.563-564). La transposition didactique peut donc modifier le caractère « authentique » d'une pratique savante dans son intégralité. Néanmoins, en analysant cette parenté épistémique entre ce qui est fait en classe et ce qui se fait en dehors de l'école, nous pouvons concevoir l'authenticité sous un certain angle. Par exemple, dans le cadre de notre étude, amener des élèves de collège à comprendre un roman en anglais peut consister en un travail de compréhension de certains passages sélectionnés pour leur densité épistémique, pour la signification profonde qu'ils comportent, qui permet d'entrer dans la culture de ce roman. L'authenticité résiderait alors dans ce que les élèves vont pouvoir faire de la connaissance transmise. Pour faire entrer ses élèves dans la culture, le rôle du professeur est fondamental. En effet, il doit être attentif à la distance entre les pratiques didactiques et les pratiques savantes pour que ses élèves réussissent à s'approprier un savoir. Il doit s'assurer de la bonne représentation de la culture, qui peut être vue comme un voir-comme. Le professeur va alors être amené à faire imiter une forme-représentation à ses élèves, c'est-à-dire une manière de représenter la culture (par exemple, un extrait signifiant d'un roman) qui va prendre une forme didactique. Pour ce faire, il doit prioritairement se saisir du principe générateur, de l'arrière-plan de cette forme-représentation qui va permettre de comprendre ce qui est à imiter exactement. Il s'agit donc de bien saisir le voir-comme à transmettre. Par ce jeu d'imitation, le professeur est capable de rendre didactique une activité humaine.

2.3.2 *Connaisseur pratique*

Selon la TACD, le connaisseur pratique est celui qui maîtrise un art de faire grâce à une expérience significative. Dans le cadre de notre recherche et de notre travail d'IC, nous considérons le lecteur lettré (Lefevre, 2018) du roman *Kensuke's Kingdom* comme connaisseur pratique, c'est-à-dire celui qui a une connaissance savante de cette œuvre, qui en maîtrise sa compréhension. Puisque notre travail d'IC se focalise sur l'étude d'une œuvre littéraire jeunesse anglophone, le roman *Kensuke's Kingdom*, nous avons choisi d'associer ce concept de lecteur lettré au locuteur anglophone pour en définir notre connaisseur pratique de référence : le lecteur lettré anglophone du roman *Kensuke's Kingdom*. Nous considérons ce lecteur comme celui qui comprend le sens de cette œuvre, qui en a une connaissance pratique. Considérer le lecteur lettré anglophone comme connaisseur pratique nous permettra alors d'analyser la parenté épistémique en observant le travail réflexif du collectif de notre IC et les pratiques effectives des élèves.

2.3.3 *Exemple emblématique*

Nous choisissons d'axer cette communication sur le travail encadrant la sélection d'extraits emblématiques. Cette expression s'inspire du concept TACDien d'exemple emblématique. Un exemple emblématique permet à un collectif d'avoir en référence commune une « manière pertinente de travailler un problème de la pratique » (CDpE, 2024). Dans le cadre de notre recherche, le collectif a choisi de sélectionner des extraits qu'il juge emblématique car ils seraient chacun représentatif d'un moment clé de l'histoire générale du roman permettant, par la suite, de diriger le lecteur vers le cœur de l'œuvre, soit le parcours initiatique de Michael dans son entrée dans l'adolescence (les *teen years* en anglais). Ces extraits emblématiques sont représentatifs du style de pensée du collectif par rapport à ce roman.

2.3.4 *Savantisation/essentialisation et forme-représentation*

Nous choisissons d'aborder ces trois concepts ensemble dans cette partie car ils coopèrent dans ce processus d'essentialisation de l'œuvre en extraits emblématiques. L'essentialisation a pour objectif de faire ressortir ce que le collectif estime essentiel à la compréhension du roman choisi. Il ne s'agit pas d'une simplification ou d'une vulgarisation des savoirs mais bien de faire ressortir ce qui est fondamental à transmettre à propos de ce roman. C'est tout le travail de savantisation, c'est-à-dire lorsque le collectif enquête *per se* (i.e. par et pour lui-même) cette œuvre, qui va permettre progressivement cette essentialisation. Au sein

de ce travail de savantisation et d'essentialisation, le collectif utilise différents supports collaboratifs pour construire des extraits emblématiques. Ces supports sont des formes-représentations qui donnent à voir l'avancement de ce travail mais aussi l'évolution de leur pensée collective vis à vis de ce roman, leur représentation du lecteur lettré anglophone de ce roman. Le collectif cherche au fur et à mesure à produire une forme-représentation de leur travail de savantisation et d'essentialisation qui sera en mesure de permettre aux élèves d'imiter la culture de cette pratique de lecteur lettré anglophone du roman *Kensuke's Kingdom*.

3 Contextualisation de notre travail d'ingénierie coopérative

3.1 Présentation de notre collectif d'ingénierie coopérative

Le collectif compte donc au total cinq membres : deux professeures d'anglais (que nous nommons P1 et P2), deux chercheuses et nous-même. C'est à l'issue d'un premier travail commun autour de la compréhension de résumés et d'analyse de couvertures de romans anglophones¹ que nous avons souhaité étendre ce travail à la compréhension d'une œuvre intégrale.

3.2 Présentation de notre travail d'ingénierie coopérative

Le collectif a donc choisi de produire une séquence autour du roman d'apprentissage *Kensuke's Kingdom* de Michael Morpurgo. Dans ce travail d'IC, chaque membre du collectif occupe une posture d'ingénieur, c'est-à-dire que toutes participent à la conception, à l'analyse et à la transformation post-itérative d'un dispositif.

Ce travail d'IC fonctionne selon les cinq temps définis par CDpE (2024). Dans un premier temps, le collectif étudie ensemble le savoir *per se* qui est au cœur de la séquence prévue, ici le roman *Kensuke's Kingdom*. Lors de ce premier temps, les membres du collectif enquêtent ensemble en se faisant savants du savoir à transmettre, au même niveau, sans se diviser le travail. Le deuxième temps consiste en la production d'un dispositif d'enseignement, ici la séquence, ensuite mis en œuvre une première fois lors du troisième temps. La première mise en œuvre a eu lieu en juin 2021 avec P1, dans une de ses classes de 4^{ème}. Dans un quatrième temps, après cette première itération, le collectif analyse cette mise en œuvre et procède à des transformations du dispositif. Le cinquième temps est consacré à la deuxième

¹ Le collectif du volet CERAD, groupe anglais, a travaillé sur les œuvres de Conan Doyle, plus précisément les aventures de Sherlock Holmes, personnage emblématique de l'auteur.

itération, avec ce dispositif amélioré. Notre deuxième itération s'est déroulée entre octobre et décembre 2021, avec P2 et une de ses classes de 3^{ème}. Le processus reprend ensuite de la même manière que pour le premier dispositif d'enseignement. Pour notre travail d'IC, nous nous sommes arrêtée à l'itération 2. La rédaction de notre thèse (sixième temps) entre dans le même principe que le quatrième temps, soit l'analyse des deux mises en œuvre.

Nous présentons ci-après l'organisation générale du travail d'étude du roman par le collectif pour la sélection des extraits emblématiques du récit du naufrage du personnage lorsqu'il était pré-adolescent. La deuxième colonne de ce tableau correspond aux échanges directs du collectif (réunions). Quant à la troisième colonne, elle regroupe les différents échanges indirects du collectif ainsi que certains éléments extérieurs du collectif, ayant eu un intérêt pour la sélection de ces extraits.

Premier temps : Étude du savoir per se par le collectif		1. Création d'un espace de partage et de stockage en ligne (drive)		
	2. réunion n°1 (visio) 10 octobre 2019			
		3. Échanges par mails : partage de documents 4. Dépôt des analyses de l'œuvre des enseignantes sur le drive		
	5. réunion n°2 (présentiel) 11 décembre 2019			
	6. réunion n°3 (présentiel) 29 janvier 2020			
		7. Échanges par mail : envoi de différents documents		
	8. réunion n°4 (visio) 22 avril 2020			
		9. Drive : création de dossier, dépôt de documents (extraits sélectionnés), commentaires à apporter à ces documents		
	10. réunion n°5 (visio) 10 juin 2020			
				11. Genially : travail collaboratif sur la sélection des passages pour la compréhension générale du roman 12. Drive : dépôt de documents
			13. réunion n°6 (visio) 23 septembre 2020	
				14. Drive : V2 des passages pour la chronologie générale 15. Échanges par mail : lien vers les nouveaux documents du drive
			16. réunion n°7 (visio) 02 décembre 2020	
				17. Relecture des passages sélectionnés pour la compréhension générale du roman à des personnes extérieures au collectif et aux niveaux d'anglais différents 18. Retour des lectures des personnes extérieures au collectif et validation du collectif

Figure 1 : organisation générale du travail d'étude du roman par le collectif pour la sélection des extraits emblématiques

Suite à la première itération, le collectif n'a pas questionné le contenu des extraits emblématiques choisis. Ces extraits n'ont alors subi aucune transformation et ont été réutilisés tels quels lors de la deuxième itération.

3.3 Contextualisation des extraits emblématiques au sein de la séquence

Les extraits emblématiques que nous soumettons à l'étude pour cette communication sont donc destinés à des élèves de fin de cycle 4. Avant l'étude de ces extraits emblématiques, les élèves ont étudié en amont des premières et une quatrième de couverture du roman *Kensuke's Kingdom*.

4 Éléments de méthodologie

4.1 Organisation du travail ingénierique pour la sélection des extraits emblématiques

Nous proposons ci-après une vision synthétique de l'organisation du collectif amenant à la production des dispositifs de l'étape 3 de la séquence.

	IC – premier temps	IC – deuxième temps	IC – quatrième temps
Dispositif des séances 3 à 7 (chronologie générale - extraits 1 à 5)	Réunion 2 (11 décembre 2019)	Réunion 4 (22 avril 2020)	Réunion 10 (15 septembre 2021)
	Réunion 3 (29 janvier 2020)	Réunion 5 (10 juin 2020)	
	Réunion 4 (22 avril 2020)	Réunion 6 (23 septembre 2020)	
	Réunion 5 (10 juin 2020)	Réunion 7 (02 décembre 2020)	
		Réunion 8 (10 mars 2021)	
	Réunion 9 (19 mai 2021)		

Figure 2 : organisation du collectif amenant à la production des dispositifs de l'étape 3 de la séquence

Ce tableau regroupe uniquement les phases de réflexion du collectif de l'étude du roman *per se* à la production et transformation des dispositifs pour l'étude de la compréhension générale du roman. Les réunions surlignées correspondent au travail épistémique du collectif pour la sélection d'extraits emblématiques de cette chronologie générale. Entre chaque réunion, le collectif échangeait également par mail et par le biais de documents de travail collaboratif postés sur une plateforme en ligne de partage et de stockage. Ces échanges permettaient au collectif de travailler ensemble de manière différée.

4.2 Recueil et analyse de données du travail d'ingénierie coopérative

Nous avons choisi de faire des enregistrements audios et vidéos des échanges oraux du collectif. Les enregistrements audios ont été recueillis avec un dictaphone lors des réunions en présentiel. Quant aux vidéos, il s'agit des enregistrements lors des réunions en visioconférence. Chacune de ses réunions a fait l'objet d'un compte rendu et d'une transcription. Nous avons également recueilli les échanges par courriel du collectif. Ces échanges écrits étaient moins directs mais permettaient de respecter l'emploi du temps des membres du collectif. Enfin, dans l'optique de travailler de manière différée et d'alléger les réunions, nous avons créé un dossier sur une plateforme de partage de fichiers et de stockage. Cette plateforme nous a permis de déposer les différentes réflexions, comptes rendus et ressources créées. Cette plateforme permettait aussi au collectif de pouvoir apporter des modifications et commentaires sans

attendre une réunion et pour nous, d'avoir un lieu de stockage organisé de ces données.

Pour analyser le travail de sélection des extraits emblématiques par le collectif, nous avons d'abord repris les différents comptes rendus de réunions pour cibler celles qui abordent cette sélection. Puis nous avons considéré les transcriptions de ces réunions pour en extraire uniquement les tours de paroles en rapport avec ces extraits. Enfin, nous nous sommes également penchée sur les courriels et les documents de travail collaboratif en ligne concernant ces sélections.

5 Présentation générale du roman *Kensuke's Kingdom*

Ce roman, écrit par Michael Morpurgo, est un roman d'apprentissage issu de la littérature jeunesse, destiné à public pré-adolescent. Outre l'épilogue, ce roman est composé de deux récits : un récit-cadre et un récit encadré. Le récit-cadre présente la situation présente du narrateur personnage principal, Michael, âgé d'une vingtaine d'années, qui souhaite dire la vérité sur sa disparition dix ans plus tôt. Le récit de cette disparition est représenté par le récit encadré qui forme la majorité du livre. Dans ce récit encadré, le lecteur suit le parcours initiatique de Michael, de ses dix à treize ans, à travers différentes aventures au sein desquelles il apprend à s'adapter : de l'Angleterre, où il vit, à son tour du monde en voilier, à son naufrage sur une île, le royaume de Kensuke, à ses retrouvailles avec ses parents.

6 Travail épistémique du collectif pour la sélection d'extraits emblématiques

Dans cette partie, nous présentons de manière détaillée le travail réflexif du collectif, chronologiquement, pour sélectionner les extraits qu'il juge représentatifs de l'histoire générale du récit encadré.

6.1 Travail d'analyse du roman

Après avoir lu le roman, les membres du collectif discutent de la structure de cette œuvre. C'est lors de la deuxième réunion que le collectif aborde la structure générale de l'œuvre. Deux structures ressortent des points de vue de chacune : P2 retient de sa lecture deux aventures principales, quand C évoque plutôt une succession de routines et d'adaptation.

39	P2	T'as une ouverture sur le monde qui est en fait en deux étapes : avec les parents et sans les parents. Il y a deux aventures.
40	C	J'ai repéré pas mal de routines. Souvent ils parlent de routines différentes. Dès qu'il y a quelque chose de nouveau, une nouvelle routine s'installe. C'est intéressant de voir qu'il réussit à s'adapter et à trouver une routine. J'ai fait des recherches sur tout ce qui est littérature jeunesse et ils disent, pour résumer, qu'il y a une prise de conscience d'une situation anormale, par exemple l'absence du père. Là on présente sa situation « normale » puis il arrive sur l'île et ça sous-entend cette situation anormale avec l'absence des deux parents. Ça reprend bien les caractéristiques de la littérature jeunesse. Et ils disaient « plonger un personnage dans un drame intime et observer ses réactions. Aucun n'est vraiment aujourd'hui épargné et la vie est reçu comme un coup de poing dans la figure et non plus comme un beau fruit à croquer à pleines dents. » Je trouve ça intéressant. Ça montre à l'adolescent que oui tu vas endurer des choses...
41	P2	...mais que tu vas réussir à t'en sortir.

Figure 3 : extrait issu de la transcription de la réunion 2

Cet épisode montre que la première structure abordée par le collectif est le récit relatant les aventures de Michael lorsqu'il est âgé de dix à treize ans. En effet, nous pouvons voir dans l'échange ci-dessus que P2 et C considèrent seulement le personnage pré-adolescent : « avec les parents et sans les parents » (tdp 39) ou la référence de C à ses recherches sur la littérature jeunesse et ne rendant compte que des « routines », comme elle les nomme, du point de vue de Michael pré-adolescent (tdp 40). Il s'agit de la structure du récit encadré. Le collectif ne désigne pas cette partie comme telle, mais comme l'histoire générale du roman, faisant preuve d'un début de processus de savantisation. Par conséquent la structure évoquée par le collectif tout au long des différents échanges pour l'étape 3 ne correspond pas au squelette structurel du roman mais à celui du récit encadré.

Cette appellation erronée « histoire générale du roman » pourrait s'expliquer par la place dominante du récit encadré dans l'œuvre. Ce premier échange démontre que le collectif, qui se situe au début de son travail d'IC, n'est pas encore connaisseur pratique du roman. C'est au détour des discussions que cette connaissance pratique s'installe au cœur de ce collectif, notamment lorsque les deux premiers paragraphes sont abordés. La compréhension de ces deux paragraphes permet, selon le collectif, d'entrer dans l'histoire puisque le lecteur y découvre son contexte (identité et raisons de ce récit du personnage principal, espace-temps).

225	C	Là l'objectif en fait de cette partie là, de cette étape là, c'est de clarifier la situation d'énonciation.
226	C1	Voilà. Qu'ils comprennent qui parle et pourquoi il parle et de quoi il va parler.

Figure 4 : extrait issu de la transcription de la réunion 5

Ces deux premiers paragraphes semblent également, selon le collectif, permettre au lecteur d'accéder au cœur de l'œuvre, soit de comprendre l'évolution du personnage principal, Michael, de ses dix ans à ses (plus ou moins) vingt-trois ans.

198	C	Après ce passage il est aussi important au niveau du roman d'apprentissage parce qu'on a la vision de l'adulte qui va parler et revenir sur les faits, sur sa vie passée et c'est comme ça qu'on apprend les leçons aussi qu'il a retenues et c'est cette vision d'adulte qui lui fait se rendre compte de ces choses là.
-----	---	---

Figure 5 : extrait issu de la transcription de la réunion 5

La compréhension de ces deux premiers paragraphes introduisant le récit encadré est donc indispensable pour entrer dans le roman mais également pour accéder au cœur de ce roman, selon le collectif. Ces paragraphes sont alors proposés en amont de l'étude du récit encadré, de la compréhension de l'histoire de Michael, pré-adolescent. Pour autant, malgré la distinction et l'importance de ces deux paragraphes, soulignées par le collectif, ce dernier conserve l'intitulé « *discovering the general story* » pour cette troisième étape de la séquence, dédiée à l'étude du récit encadré. Malgré un intitulé confus, le collectif aborde dans cette étape uniquement la structure de ce récit encadré.

Le collectif, au détour de ses échanges, détermine dans un premier temps trois environnements distincts composant la structure de ce récit encadré, en revenant sur les précédentes réflexions avec les aventures et les routines : l'Angleterre, le Peggy Sue et l'île. En étudiant davantage le roman sous le prisme de ces environnements, le collectif voit alors des sous-environnements. Après réflexion, ces trois environnements se transforment donc en six environnements : vie en Angleterre (*life in England*), rencontre avec le Peggy Sue (*meeting with the Peggy Sue*), tour du monde en voilier (*sailing around the world*), seul sur l'île (*alone on the island*), sur l'île avec Kensuke (*on the island with Kensuke*) et le dernier, retour en Angleterre (*back to England*). Le collectif a ainsi essentialisé une structure de ce récit avec laquelle elles vont aborder cette œuvre et faire travailler les élèves.

26	C	On était parti sur l'ouverture au monde avec les connaissances limitées du personnage qui représente aussi les adolescents qui ne connaissent pas tout, qui sont limités aussi au niveau de leurs connaissances. Et on était parti sur définir les environnements pour montrer comment l'adolescent réussit à s'adapter et a créé une nouvelle routine
27	A	Oui le voyage initiatique, le parcours.
28	V	Oui voilà c'est ça.
29	C	Et ça nous permet aussi d'avoir une trame de l'histoire et une fois qu'on aura identifié ça, ça va être plus facile pour nous de voir comment on va faire travailler l'œuvre aux élèves parce qu'on s'est dit que ce ne sera pas une lecture de l'œuvre intégral sauf pour ceux qui veulent. On n'empêchera pas les élèves de lire si ils veulent.

Figure 6: extrait issu de la transcription de la réunion 3

Cette structure semble pertinente au collectif puisqu'elle permet de suivre la chronologie des aventures (tdp 29) et le parcours initiatique de Michael (tdp 26 et 27) ainsi que de sélectionner des extraits représentatifs de chacun de ces environnements (tdp 29). Cette décision de travail en environnements permet en effet aux élèves une lecture du récit encadré proche de celle du connaisseur puisque la trame et le rythme de ce récit sont conservés.

6.2 Travail de sélection des passages

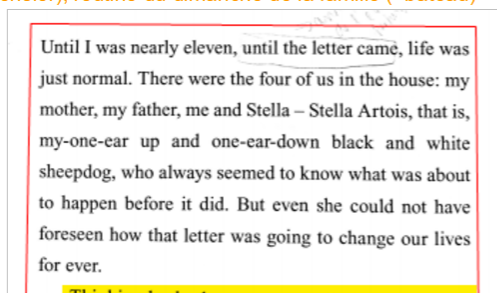
La définition des environnements a permis de donner un cadre aux membres du collectif pour la sélection des passages. Ainsi, elles ont pu dégrossir progressivement le contenu de chaque environnement afin d'avoir une sélection de passages pertinents, d'extraits emblématiques. Dans un premier temps, le collectif a utilisé trois documents de traitement de texte en ligne, pour ces trois environnements, sur la plateforme de partage.

De la page 2 à la page 4 : "thinking back, there was a regularity, a sameness..." → "she had a real nose for it."

Early childhood ; utilisation de structures temporelles qui expriment la routine, l'habitude ; leur vie bien réglée.

Présentation de tous les personnages et des lieux (school, best friend, Michael's odd job, happy moments on Sundays, father's job, mother's job)

- 1) "Until I was nearly eleven..." -> "...and Matt and Bobby and the others" : âge, famille, routine, amis, hobbies, liens familiaux et amicaux
- 2) "Every weekend I did a paper round..." -> "She had a real nose for it." : job étudiant (projet + dépensier), routine du dimanche de la famille (+bateau)



Pour l'environnement Angleterre + découverte de leur nouvelle vie, je garderais tous les passages encadrés. Ils permettent une bonne compréhension de l'histoire et des premières transitions dans leur vie.

09/06/2020 20:37

Figure 7 : exemple de la première sélection de passages pour l'environnement « Angleterre »

Cet exemple nous montre la façon de travailler du collectif de manière différée. Chaque membre a choisi une couleur pour faire part de leur première sélection. Ici, nous pouvons voir sur le document la sélection de deux membres ainsi que le commentaire, dans la marge à droite, d'un troisième membre. Afin de faciliter la lecture de ces sélections, nous avons partagé, sous les ajouts du collectif, les photos des passages du roman. Sur ces photos, nous avons utilisé un code graphique pour donner une meilleure visibilité des sélections de chacune, comme le montre la figure 6 avec un cadre rouge et un surlignage jaune.

À partir de cette première sélection, une des professeures a créé un genially collaboratif, un outil en ligne permettant la création de contenus interactifs.



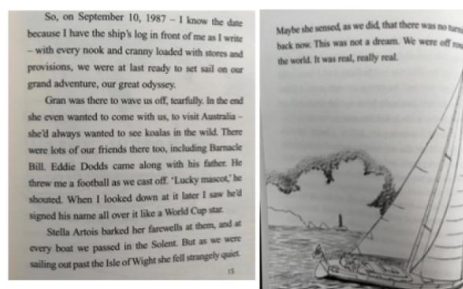
Figure 8 : page d'accueil du genially

La page d'accueil du genially présente six boutons interactifs amenant chacun aux premiers extraits sélectionnés pour chaque environnement. Les membres du collectif se sont répartis les environnements pour y inclure chacune les extraits qu'elles pensent représentatifs de l'environnement qui leur a été dédié. Les membres peuvent ensuite prendre connaissance des extraits et partager des réflexions. Nous présentons ci-dessous un exemple d'une page de ce genially collaboratif.

Meeting with the Peggy Sue () (suite)

We lived close, all of us, cheek by jowl, and I soon discovered parents were more than just parents. My father became my friend, my shipmate. We came to rely on each other. And as for my mother, the truth is – and I admit it – that I didn't know she had it in her. I always know she was gritty, that she'd always keep on at a thing until she'd done it. But she worked night and day over her books and charts until she had mastered everything. She never stopped. True, she could be a bit of a tyrant if we didn't keep the boat shipshape, but neither my father nor I minded that much, though we pretended to. She was the skipper. She was going to take us round the world and back again. We had absolute confidence in her. We were proud of her. She was just brilliant. And, I have to say, the ship's boy and the first mate were pretty brilliant too on the winches, at the helm, and dab hands with the baked beans in the galley. We were a great team.

la vie à bord de la Peggy Sue modifie la perception de Michael sur ses parents. Les liens familiaux sont plus forts. Il découvre des traits de personnalité de sa mère (principalement) et de son père qu'il ne connaissait pas avant. Ils peuvent compter les uns sur les autres. Bouleversement dans la hiérarchie familiale : la maman devient la figure importante. Elle a les commandes du bateau et de la famille.

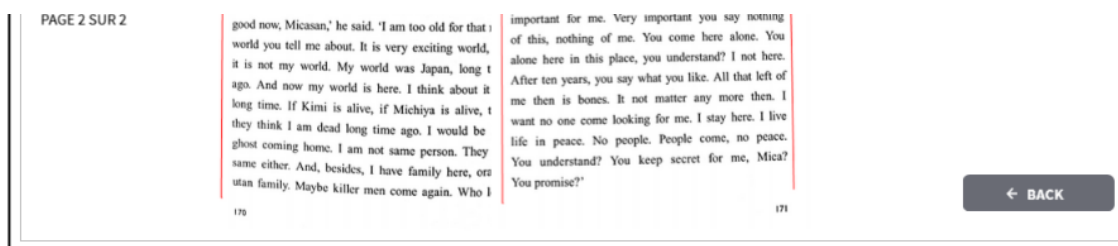


J'ajoute la fin du passage parce que la date me paraît importante. C'est le début du voyage. Ils quittent l'Angleterre. C'est la vraie vie de voyage qui commence, leur vie à 3 sur le bateau. Le rêve devient réalité. Ce passage lance l'aventure ; et le lecteur se demande ce qui va leur arriver pendant les mois prévus en mer autour du monde. Début du voyage initiatique.

← BACK

Figure 9 : exemple de travail réflexif du collectif sur le genially

Cet exemple montre une sélection d'extraits avec justification d'une des membres du collectif. À ce stade de l'ingénierie, le collectif s'est aidé de pages scannées de leur livre pour partager leur sélection. À partir de ce genially, nous avons conçu une première version d'un document de traitement de texte collaboratif en ligne regroupant tous les passages pour cette troisième étape de la séquence.



Discussion autour des choix

ces passages sont trop nombreux et trop longs. Le lexique et la syntaxe de ces passages ne sont pas maîtrisés par des élèves de 4^{ème}. Il me semblait donc impératif de les réduire également afin de limiter les éventuelles difficultés de compréhension mais aussi afin de réduire le temps de lecture et d'analyse de cet environnement.

il est en effet indispensable de réduire les différents passages. J'ai fait un ou deux ajouts mais sinon cela me semble cohérent.

Il faut que l'on cible des moments-clés pour cette partie. L'attaque des méduses / leur activité de peinture qui instaure un quotidien à leur nouvelle "famille" / la trahison de M avec la bouteille de Coca ?

Et je suis d'accord avec pour ce qui arrive juste après, on peut ajouter des paragraphes pour recontextualiser ce qui est enlevé mais qui donne des infos et du sens à l'histoire.

Figure 10 : exemple d'échanges sur la première version du document collaboratif en ligne regroupant les passages du genially

Cet exemple montre un extrait de la transformation du genially en un seul document de

travail. Ce document se révèle plus pratique pour échanger sur la sélection. Les captures d'écran du genially permettent au collectif de visualiser ces sélections et de les commenter directement à la suite. Un code couleur s'applique de nouveau pour la rédaction des commentaires permettant de distinguer plus nettement les réflexions de chacune. À la suite de cette première version de document unique de travail pour la sélection des passages, le collectif conçoit une deuxième version qui prend en compte les réflexions de la première version.

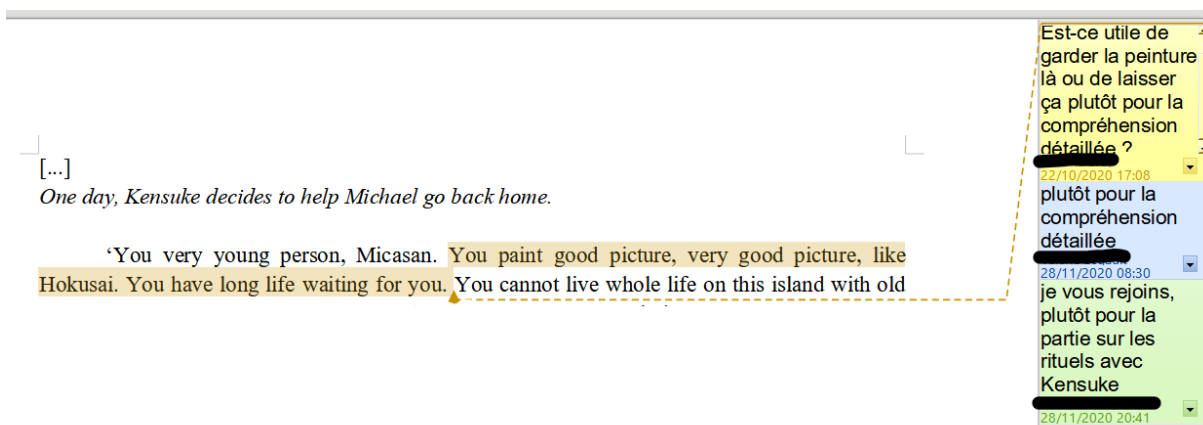


Figure 11 : exemple d'échanges sur la deuxième version du document collaboratif en ligne

Cette deuxième version propose une première réduction des passages sélectionnés. Comme nous pouvons le voir sur la figure 10, en dehors du récit, le collectif a choisi deux méthodes de réduction dans la conception de ces extraits emblématiques : les crochets pour indiquer une coupure dans le récit et les didascalies pour contextualiser un passage. Suite aux nouveaux commentaires, une troisième et dernière version est produite. Afin de vérifier si ces extraits sont emblématiques de l'histoire générale du récit encadré, le collectif soumet cette troisième version à des lecteurs extérieurs au collectif, dont le niveau de compréhension de l'anglais va du B2 au C2, selon l'échelle des niveaux du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001). Les retours de ces lecteurs relatant la structure de ce récit permet alors au collectif de valider ces extraits pour les proposer aux élèves dans la compréhension de cette œuvre.

6.3 Exemple de savantisation et d'essentialisation

Nous proposons ici un exemple plus spécifique du travail de savantisation et d'essentialisation en nous appuyant sur l'extrait emblématique choisi pour le quatrième environnement « *alone on the island* » (voir annexe 1).

Cet extrait est une forme représentation du travail d'essentialisation de la moitié du

chapitre 4 du roman. Il représente l'arrivée de Michael, douze ans, sur une île, après être tombé du voilier sur lequel il faisait un tour du monde avec ses parents. Cet extrait est emblématique car il montre l'état d'esprit de Michael à la découverte de cette île qu'il pense d'abord déserte puis à la découverte de la présence d'un autre humain sur l'île. Cet extrait révèle aussi ses capacités d'adaptation à ce nouvel environnement.

Pour concevoir cet extrait emblématique, comme pour les autres, le collectif a travaillé principalement avec des outils en ligne. Les réunions leur permettaient de clarifier certains points mais, avant tout de concevoir le dispositif permettant aux élèves d'accéder au sens de ces extraits.

La conception de l'extrait emblématique symbolisant l'environnement « *alone on the island* » a fait l'objet d'un mouvement constant entre savantisation et essentialisation. Un premier document de traitement de texte en ligne collaboratif a permis au collectif de donner une première idée, individuellement, des passages représentant le mieux cet environnement en expliquant ses choix. À partir de cette première sélection, C1 propose de diviser le travail de sélection entre P1, P2 et C, soit deux environnements chacune, et de déposer ces sélections sur le genially coopératif. Nous présentons ci-dessous la première forme-représentation de cet environnement selon un des membres du collectif.

Alone on the island

The strange thing was that I didn't really mind. I didn't care, not any more. I floated away into sleep, into my dreams. And in my dream I saw a boat gliding towards me, silent over the sea. The *Peggy Sue*! Dear, dear *Peggy Sue*. They had come back for me. I knew they would. Strong arms grabbed me. I was hauled upwards and out of the water. I lay there on the deck, gasping for air like a landed fish.

Someone was bending over me, shaking me, talking to me. I could not understand a word that

was being said. But it didn't matter. I felt Stella's hot breath on my face, her tongue licking my ear. She was safe. I was safe. All was well.

I was woken by a howling, like the howling of a gale through the masts. I looked about me. There were no masts above me, there were no sails. No movement under me either, no breath of wind. Stella Artois was barking, but some way off. I was not on a boat at all, but lying stretched out on sand.

The howling became a screaming, a fearful crescendo of screeching that died away in its own echoes.

I sat up. I was on a beach, a broad white sweep of sand, with trees growing thick and lush behind me right down to the beach. Then I saw Stella prancing about in the shallows. I called her and she came bounding up out of the sea to greet me, her tail circling wildly. When all the leaping and licking and hugging were done, I struggled to my feet.

I was weak all over. I looked all about me. The wide blue sea was as empty as the cloudless sky above. No *Peggy Sue*. No boat. Nothing. No one. I called again and again for my mother and my

father. I called until the tears came and I could call no more, until I knew there was no point. I stood there for some time trying to work out how I had got here, how it was that I'd survived. I had such confused memories, of being picked up, of being on board the *Peggy Sue*. But I knew now I couldn't have been. I must have dreamed it, dreamed the whole thing. I must have clung to my football and kept myself afloat until I was washed up. I thought of my football then, but it was nowhere to be seen.

Michael est ramené à la vie par sa chienne. il passe du rêve à la réalité. Sa chienne est là, ils sont vivants, tout va bien. Il a la sensation d'avoir été aidé par quelqu'un mais ne sait pas s'il s'agit d'un rêve. Il pense que ce sont ses parents mais le retour à la réalité lui révèle que le bateau n'est pas là. Il est seul, sur une plage déserte, sans ses parents.

NEXT →

Figure 12 : forme-représentation du travail de savantisation et d'essentialisation pour l'environnement 4 (page 1)

from those eyes. I found a small cave at one end of the beach with a dry sandy floor. I lay down and tried to sleep, but Stella would not let me. She whined at me in the pain of her hunger and thirst, so that I slept only fitfully.

The jungle droned and cackled and croaked, and all night long the mosquitoes were at me too. They whined in my ears and drove me mad. I held my hands over my ears to shut out the sound of them. I curled myself round Stella, tried to forget where I was, to lose myself in my dreams. I remembered then that it was my birthday, and thought of my last birthday back at home with Eddie and Matt, and the barbecue we'd had in the garden, how the sausages had smelled so good. I slept at last.

The next morning I woke cold and hungry and shivering, and bitten all over. It took me some moments to remember where I was, and all that had happened to me. I was suddenly overwhelmed by one cruel reality after another: my utter aloneness, my separation from my mother and father, and the dangers all around me.

solitude de Michael, le manque de sommeil, les bruits de la nuit / de la jungle accentuent l'angoisse et la crainte. Il se raccroche à la vie comme il s'accroche à son chien. Il repense à son anniversaire un an auparavant (ses amis, l'Angleterre = vie passée) évocation des 5 différents sens : la vue, l'ouïe, l'odorat, le goût, le toucher. Tout cela montre que Michael est bien vivant.

NEXT →

Figure 13 : forme-représentation du travail de savantisation et d'essentialisation pour l'environnement 4 (page 2)

I heard her drinking before I got there, lapping rhythmically, noisily, as she always did. She did not even look up as I approached. That was when I saw that she was drinking from a bowl, a battered tin bowl. Then I noticed something strange up on a flat shelf of rock above her.

I left Stella to her water feast and climbed up further to investigate. Another bowl of water and, beside it, palm leaves laid out on the rock and half covered by an upturned tin. I sat down and drank the water without pause for breath. Water had never tasted so wonderful to me as it did then. Still gasping, I lifted aside the tin. Fish! Thin strips of translucent white fish, dozens of them, laid out

neatly in rows on the palm leaves, and five, six, seven small red bananas. Red bananas!

I ate the fish first, savouring each precious strip. But even as I ate I was looking around me, looking for a telltale trembling of leaves at the edge of the forest, or for a trail of footprints in the sand. I could see none. Yet someone had brought this to me. Someone must be there, someone must be watching me. I wasn't sure whether to be fearful at this revelation or overjoyed.

Michael n'est pas seul sur l'île. Quelqu'un lui apporte à manger et à boire et lui a sauvé la vie. On retrouve ici à nouveau les différents sens qui sont évoqués. Peut-on considérer ce passage du livre comme le réel retour à la vie de Michael ? Quelqu'un prend soin de lui, quelqu'un d'autre que ses parents. Hésitation entre la crainte et la joie : il n'est plus seul. Il y a quelqu'un sur l'île. Mais qui ?

← BACK

Figure 14 : forme-représentation du travail de savantisation et d'essentialisation pour l'environnement 4 (page 3)

Ces trois figures montrent l'impact du travail de savantisation sur l'essentialisation dans le choix des passages à définir qui représenteraient l'environnement 4. La membre du collectif a intégré les parties du roman, plus précisément du chapitre 4, qu'elle juge les plus représentatifs pour cet environnement. Elle explique ses choix de sélection sur chaque page. Elle met en avant l'état d'esprit de Michael, durant trois moments différents (réalisation de son naufrage sur une île, isolation et rejet d'un monde inconnu, présence d'un autre être humain). Cette lecture

experte de l'extrait lui a permis de retenir onze paragraphes² sur l'ensemble du chapitre 4, exposant des éléments utiles à cet environnement.

Suite à ce travail individuel, nous avons repris ce genially dans un document de traitement de texte en ligne pour discuter des extraits de chacune et proposer d'éventuelles modifications dans le but d'arriver à une emblématisation commune de cet environnement.

Discussion autour des choix
Sabrina : Voici une réduction des passages que je propose en m'appuyant sur la sélection d [REDACTED]

Autre proposition :

Someone was bending over me, shaking me, talking to me. I could not understand a word that was being said. But it didn't matter. I felt Stella's hot breath on my face, her tongue licking my ear. She was safe. I was safe. All was well.

I was woken by a howling, like the howling of a gale through the masts. I looked about me. There were no masts above me, there were no sails. No movement under me either, no breath of wind. Stella Artois was barking, but some way off. I was not on a boat at all, but lying stretched out on sand.

I was weak all over. I looked all about me. The wide blue sea was as empty as the cloudless sky above. No *Peggy Sue*. No boat. Nothing. No one. I called again and again for my mother and my father. I called until the tears came and I could call no more, until I knew there was no point. I stood there for some time trying to work out how I had got here, how it was that I'd survived.

I looked all round me now. Sea. Sea.

Sea. Nothing but sea on all sides. I was on an island. I was alone.

.....

+ Le passage de la page 2 d [REDACTED] "I found a small cave at one end..." -> "and the dangers all around me."

.....

Réduction du dernier passage :

[REDACTED]

Je rajouterais:
"I heard her* drinking before I got there [...]. She did not even look up when I approached. This is when I noticed she was drinking from a bowl. [...]Then I noticed something strange up on a flat shelf of rock above her. [...]Another bowl of water and, beside it, palm leaves laid out on the rock and half covered by an upturned tin. [...]I lifted aside the tin. Fish!"

*Stella

Je rejoins l'ajout proposé par [REDACTED] (c'était le début du passage sélectionné au départ) parce que dans ce court paragraphe on réalise que Stella est toujours à ses côtés, c'est elle qui le sort de son sommeil, et en même temps qu'ils ne sont pas seuls sur l'île.

I ate the fish first, savouring each precious strip. But even as I ate I was looking around me, looking for a telltale trembling of leaves at the edge of the forest, or for a trail of footprints in the sand. I could see none. Yet someone had brought this to me. Someone must be there, someone must be watching me. I wasn't sure whether to be fearful at this revelation or overjoyed.

Figure 15 : forme-représentation du travail de savantisation et d'essentialisation pour l'environnement 4

A partir de leurs connaissances expertes du roman, le collectif est en mesure de proposer une nouvelle essentialisation de cet extrait. La figure 14 montre les nouvelles propositions des membres. Le travail de savantisation semble avoir mener le collectif et les interprétations propres à chacune vers un style de pensée commun puisque les membres n'expriment plus de justifications quant aux choix de leur sélection, comme le prouvent la confirmation du commentaire en rose concernant l'ajout proposé en orange, ainsi que la validation de la nouvelle proposition d'extrait pour l'environnement 4. A la suite de ce travail, le collectif a travaillé sur

²Les passages entourés en rouge sont issus du précédent travail de sélection par une autre membre du collectif. Il faut tenir compte ici de l'intégralité des passages présentés sur le genially.

un dernier document pour reprendre certains détails, comme des phrases à conserver ou non, avant de valider l'extrait final (voir annexe 1).

Ces formes-représentations montrent que le travail d'essentialisation de cet extrait pour en retenir seulement l'essence nécessite une connaissance experte de l'œuvre sur laquelle les membres s'appuient constamment.

7 Conclusion et perspectives

Le travail épistémique de notre collectif a permis de sélectionner des extraits jugés emblématiques du récit encadré. Ce travail met en avant un mouvement de savantisation et d'essentialisation qui nous semble fondamental dans un travail d'IC. En effet, cette communication montre un travail de savantisation nécessaire à l'essentialisation dans la production de formes-représentations à proposer aux élèves, leur permettant de saisir en substance ce récit encadré. Cette essentialisation et cette savantisation se croisent régulièrement et permettent au collectif de revoir leur style de pensée et ainsi d'améliorer la forme-représentation de ces extraits emblématiques dans le but d'engager les élèves dans des pratiques plus proches de celle du connaisseur de cette œuvre. Néanmoins, notre recherche de validation de ces extraits après la troisième version ne s'est fait qu'avec des lecteurs non connaisseurs du roman. Une lecture de ces extraits pourraient être proposée à des connaisseurs du roman pour déterminer davantage leur emblématisation.

Il pourrait être intéressant de revoir ces extraits en intégrant davantage des éléments du récit-cadre, avec des passages en lien avec le parcours initiatique, plutôt que d'axer seulement sur l'aspect chronologique des événements.

Le travail d'IC a permis à notre collectif de partager leurs interprétations de l'œuvre pour définir une seule. Le partage de ces réflexions, illustré par des formes-représentations comme le genially collaboratif, nous a été bénéfique dans notre processus de savantisation et d'essentialisation pour l'emblématisation des extraits.

Références bibliographiques

- Accardi, J. et Raby, F. (2004). « Parcours et détours dans la référence aux savoirs à enseigner chez les professeurs de collèges et lycées ». Dans *Actes ARDAA du congrès de la SAES 2003*. (Metz 13-15 mai)
- Beauné, A., Bento, M., Riquois, E. (2015a). *The authenticity of resources for the teaching of foreign languages and cultures in France: variable geometry notion*. IARTEM e-Journal, vol. 7, n°3, pp. 1-24.
- Blanchet P. et Chardenet P. (coord.) (2011), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Collectif Didactique pour Enseigner. (2024). *Arts de faire ensemble*. Rennes : PUR.
- Collectif Didactique pour Enseigner. (2019). *Didactique pour enseigner*. Rennes : PUR.
- Conseil de l'Europe (2021). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*. Strasbourg : Les Éditions Didier.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Gruson, B. (2019). *L'action conjointe en didactique des langues : Élaborations conceptuelles et méthodologiques*. Rennes : PUR.
- Mangenot, F. (1998). « Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues. » *Alsic*, (Vol. 1, n° 2), 133–146.
- Lefevre, L. (2018). *Didactique de l'enquête pour une lecture interprétative d'une fable de Jean de La Fontaine selon une épistémologie de l'abstrait au concret. Étude de cas au sein d'une ingénierie coopérative*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Université de Bretagne Occidentale.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière : des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*. Berne : Peter Lang.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2020). *Bulletin officiel de l'éducation nationale n°31 du 30 juillet 2020 : Annexe 3* (p. 35-46). Paris : MENJS.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2020). *Guide pour l'enseignement en langue vivante étrangère de l'école au lycée : Oser les langues vivantes étrangères*. Paris : Eduscol.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2013). Pratiques sociales de référence. Dans : Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre & D. Lahanier-Reuter (Dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 175-178). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Sensevy, G. (2019). « Forme scolaire et temps didactique ». *Le Télémaque*, 1 (55), 93-112. Caen : Presses Universitaires de Caen.
- Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information*. Paris : ESF.
- Widdowson, H. (1998). « Context, community and authentic language. » *TESOL Quarterly*, 32/4, p. 705-716.

ANNEXE 1

Michael landed miraculously on an island.

Someone was bending over me, shaking me, talking to me. I could not understand a word that was being said. but it didn't matter. I felt Stella's hot breath on my face, her tongue licking my ear. She was safe. I was safe. All was well.

I was woken by a howling, like the howling of the gale through the masts. I looked about me. There were no masts above me, there were no sails. No movement under me either, no breath of wind. Stella Artois was barking, but some way off. I was not on a boat at all, but lying stretched out on sand.

I was weak all over. I looked all about me. The white blue sea was as empty as the cloudless sky above. No Peggy Sue. No boat. Nothing. No one. I called again and again for my mother and my father.

I looked all around me now. Sea. Sea. Sea. Nothing but sea on all sides. I was on an island. I was alone.

I found a small cave at one end of the beach with a dry sandy floor. I lay down and tried to sleep, but Stella would not let me. She whined at me in the pain of her hunger and thirst, so that I slept only fitfully.

The jungle droned and cackled and croaked, and all night long the mosquitoes were at me too. They whined in my ears and drove me mad. I held my hands over my ears to shut out the sound of them. I curled myself round Stella, tried to forget where I was, to lose myself in my dreams. I remembered then that it was my birthday, and thought of my last birthday back at home with Eddie and Matt, and the barbecue we'd had in the garden, how the sausages had smelled so good. I slept at last.

The next morning I woke cold and hungry and shivering, and bitten all over. It took me some moments to remember where I was, and all that had happened to me. I was suddenly overwhelmed by one cruel reality after another: my utter aloneness, my separation from my mother and father, and the dangers all around me.

Michael cannot find Stella and suddenly...

I heard her drinking before I got there. She did not even look up when I approached. This is when I noticed she was drinking from a bowl. Then I noticed something strange up on a flat shelf of rock above her. Another bowl of water and, beside it, palm leaves laid out on the rock and half covered by an upturned tin. I lifted aside the tin. Fish!

I ate the fish first, savouring each precious strip. But even as I ate I was looking around me, looking for a telltale trembling of leaves at the edge of the forest, or for a trail of footprints in the sand. I could see none. Yet someone had brought this to me. Someone must be there, someone must be watching me. I wasn't sure whether to be fearful at this revelation or overjoyed.

Travail éthique de l'attention de l'ingénierie coopérative au service de l'enseignement du chinois

Sous la direction de Carole Le Hénaff (UBO) et Cédric Laurent (Univ. Rennes 2)

Xiaobei SU

CREAD EA 3875

Doctorante en Science de l'éducation à l'UBO

Christine LAURENT

Professeure du Lycée Pierre Mendès France à Rennes

Résumé :

La présente communication a une double visée. D'une part, elle témoigne de la manière avec laquelle l'éthique de l'attention (CDpE, 2024) au sein d'une ingénierie coopérative permet l'approfondissement du travail épistémique sur des éléments picturaux chinois, sur l'activité de description de la peinture et sur la manière avec laquelle on s'appuie sur ces éléments pour construire ensemble un dispositif d'enseignement. D'autre part, notre communication se propose de montrer quels sont les premiers effets de ce travail éthique de l'attention sur l'action didactique et en quoi ce dispositif contribue à accompagner les élèves dans leur développement d'un rapport authentique à la langue et à la culture chinoise.

Abstract :

This communication has a dual purpose. On the one hand, it demonstrates how the ethics of attention (CDpE, 2024) within a cooperative engineering framework facilitates the deepening of epistemic work on Chinese pictorial elements, on the activity of describing painting, and on how these elements are used to collectively construct a teaching device. On the other hand, our communication aims to show the initial effects of this ethical attention work on didactic action and how this device contributes to supporting students in developing an authentic relationship with the Chinese language and culture.

Mots clés :

TACD, éthique de l'attention, ingénierie coopérative, langue chinoise, peinture chinoise

Key words :

TACD, ethics of attention, cooperative engineering, Chinese language, Chinese painting

1. Introduction

Apprendre une langue étrangère, c'est s'engager dans la rencontre de l'autre. L'attention à l'autre occupe une place fondamentale pour mener à bien cette démarche. L'étude proposée dans cette communication a été menée au sein d'un dispositif de recherche fondé sur une ingénierie coopérative dont les principes de fonctionnement sont développés en Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD) (Sensevy, 2011 ; Sensevy & Bloor, 2020 ; CDpE, 2024) pour co-élaborer une séquence d'enseignement sur la peinture chinoise de paysage en classe de chinois. Dans cette communication, nous décrivons le processus de co-création de la séquence au sein de l'ingénierie coopérative en mettant en relief deux préoccupations auxquelles les membres du collectif sont attentifs : l'une liée à l'initiation des élèves français à la lecture des œuvres picturales chinoises classiques, l'autre en rapport à l'apprentissage du chinois. En nous appuyant sur la TACD (Sensevy & Mercier, 2007 ; Sensevy, 2011 ; CDpE, 2019) et d'une méthodologie associée, nous analyserons une situation didactique filmée en cours de chinois des étudiants en première année d'université. Nous tenons à montrer comment le travail d'éthique de l'attention au sein de l'ingénierie agit sur les comportements des professeurs et des élèves dans leur action conjointe et guide les élèves dans leur attention aux œuvres étudiées et dans la compréhension de l'autre.

2. Présentation du dispositif de l'ingénierie

Cette étude est menée au sein d'un dispositif de recherche fondé sur une ingénierie coopérative mise en œuvre depuis fin août 2022 à Rennes. Notre collectif se compose de professeures de chinois et de chercheurs en didactique. Nous avons élaboré d'une manière coopérative une séquence d'enseignement du chinois sur le thème de la peinture chinoise classique de paysage auprès de deux groupes d'élèves qui ont un âge et un parcours d'apprentissage du chinois similaires : une classe en terminale LVB (2^{ème} langue vivante étrangère) et des étudiants de LANSAD (LANGues pour étudiants Spécialistes d'Autres Disciplines) en première année de licence qui ont entre 3 et 5 ans d'apprentissage du chinois.

Nous avons commencé à partir de fin août 2022 le travail épistémique sur des œuvres picturales de paysage qui « constitue le moment fondateur du dialogue entre les participants » (CDpE, 2024) pour dégager des savoirs à transmettre destinés à la co-conception de la

séquence d'enseignement. Le résultat du travail autour d'une peinture de Ma Yuan¹ – peintre actif vers 1190-1230 de l'époque des Song (960-1276)² *Marcher sur un chemin de montagne au printemps* a été expérimenté du 19 septembre au 14 octobre en classe de terminale. Les premières hypothèses de travail ont été mises à l'épreuve. Les retours et les échanges sur cette expérience au sein de l'ingénierie ont permis d'affiner les objectifs du dispositif d'enseignement et fourni des indices nécessaires pour approfondir le travail épistémique et co-construire la séquence finalisée. Celle-ci a été mise en œuvre auprès du groupe d'étudiants en L1 à partir du 24 novembre 2022. Les 7 séances de cette séquence ont dû s'étaler d'une manière irrégulière jusqu'au 30 mars, en raison des mouvements sociaux en réaction à la réforme des retraites au printemps qui ont fait annuler beaucoup de cours à la faculté (Figure 1).

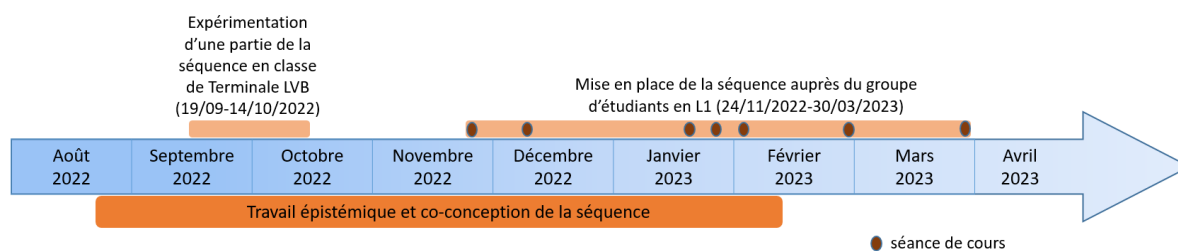


Figure 1 : Cycle de co-conception et d'expérimentations de la séquence

L'objectif premier de cette séquence est que les élèves puissent utiliser un chinois simple pour décrire une peinture de paysage, expliquer leur sens et les effets produits. Il s'agit d'amener les élèves français à la fois à explorer un art et une esthétique qui leur sont inconnus et à concrétiser leur compréhension dans la description d'une peinture en chinois – une langue distante du français.

3. Cadre théorique

¹Ma Yuan est un peintre à l'Académie impériale des Song du Sud (1127-1276). Il est co-fondateur de l'école Ma-Xia avec Xia Gui un autre peintre chinois de la même époque. Les peintres de cette école sont marqués par une réduction des détails et de la surface peinte par rapport aux œuvres de la dynastie Song du Nord (960-1127) et par une structure asymétrique qui découpe l'espace pictural en concentrant le paysage sur un coin donné et en laissant volontairement une étendue vide très significative.

²L'histoire de la dynastie Song se divise en deux périodes à cause de l'invasion des Jin : les Song du Nord dont la capitale Bianjing se situe actuellement à Kaifong dans le nord de la Chine, et les Song du Sud qui perdit son territoire du nord. La cour impériale des Song du Sud fut réfugiée à la ville de Hangzhou (aujourd'hui) dans le sud de la Chine sous le nom de Linan à l'époque.

3.1. *L'éthique de l'attention et des éléments théoriques en TACD*

Nous nous positionnons dans le cadre de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD) et notre travail de recherche repose sur une éthique de l'attention. En TACD, il s'agit d'« un art de faire fondé sur l'attention à l'autre, à son attention, son action, son intention, et à l'arrière-plan sur lequel cette attention, son action, et son intention, prennent leur sens » (CDpE, 2024). Libéré de tout sens moral, l'éthique de l'attention est un travail, « un processus d'enquête continue orienté vers l'autre » (CDpE, 2024). Au sein de l'ingénierie coopérative, l'éthique de l'attention s'accorde au système de principes qui la fait vivre : la posture d'ingénieur et la recherche de symétrie de la part de tous les membres du collectif, dans notre co-conception de la séquence, dans l'étude critique de sa mise en œuvre et dans la proposition des contrefactuels possibles pour son amélioration. « La reconnaissance des différences entre les membres de l'ingénierie ne peut qu'organiquement reposer sur l'attention à l'autre » (CDpE, 2024).

Les objets de ce travail éthique de l'attention peuvent être les êtres humains et aussi les œuvres qui témoignent de l'ingéniosité humaine (Sensevy, 2011). L'attention à l'œuvre, dans notre cas, signifie l'attention aux peintures que nous étudions, aux pratiques culturelles des peintres chinois qui se concrétisent dans ces œuvres, à leur style de pensée et à leurs arts de faire. C'est en nous appuyant sur les notions de parenté épistémique et de *jargon* que nous avons trouvé le modèle de ce travail éthique de l'attention à l'œuvre. Nous cherchons à faire émerger, dans le jeu d'apprentissage des élèves, des systèmes de capacités épistémiques des connaisseurs critiques des œuvres d'art que les élèves doivent construire, tels que des pratiques savantes des historiens de l'art ou des critiques d'art dans leur description de peintures chinoises avec leur *jargon*. Ce langage est né de leur rapport étroit à l'œuvre dans lequel ils développent une sensibilité aigüe du détail. Selon Daniel Arasse qui pousse toujours l'observation d'une œuvre avec extrême minutie, c'est en se rapprochant au plus près de l'œuvre qu'on réactive la lecture de l'œuvre et qu'on peut aller plus loin dans sa compréhension (Huys et Vernant, 2019). En TACD, l'usage de *jargon* est marqué par l'entrelacement de ses énoncés avec les pratiques des connaisseurs pratiques (Sensevy, Gruson & Le Hénaff, 2019 ; CDpE, 2024). Le *jargon* de description critique d'une peinture est enraciné dans la culture des connaisseurs. Il témoigne de leur attention particulière à l'œuvre étudiée et démontre leurs pratiques. C'est en apprenant à pratiquer ce *jargon* que les

élèves apprennent à observer, à étudier et à décrire une peinture comme ce que font des connaisseurs. Cet aspect de l'éthique de l'attention qui est à la fois le fondement de notre travail épistémique pour la conception de la séquence d'enseignement et un des objectifs de notre enseignement visant à développer l'attention à l'œuvre chez les étudiants dans l'activité de description critique.

3.2. La notion de « gestes » de la langue chinoise et le « travail d'intégration » de Billeter

Pour rapprocher la pratique de la langue des élèves en classe et celle des connaisseurs du chinois, nous prenons appui sur les travaux de Billeter (2021). Pour lui, le système de règles qui décrit le fonctionnement véritable du chinois n'est pas la grammaire calquée sur celle des langues occidentales, mais réside dans ce qu'il appelle les « gestes » de la langue chinoise. Il s'agit de « la relation de proximité immédiate » (2021b, p.14) entre les mots pour formuler une phrase³. Bien que ces *gestes* soient « imaginés et sentis » (p.16), ils ont les mêmes principes de fonctionnement que les gestes physiques qu'on effectue : « [il] naît d'une intention et l'accomplit. [...] Nous le percevons de l'intérieur [...]. Cette perception, qui est une forme de connaissance [...] nous permet de comprendre les gestes d'autrui [...] en les reproduisant au-dedans de nous-mêmes quand nous les voyons faire aux autres. C'est le fondement de la communication avec autrui » (p.15).

Billeter déclare que pour faire assimiler ces *gestes* de la langue chinoise en cours, « [a]ucune explication ne peut se substituer à l'acte lui-même » (2021b, p.10) effectué par l'étudiant avec une réelle intention de « dire quelque chose à quelqu'un » (2021a, p.11) pour, par exemple, récupérer son stylo et avec une vraie attention sur ce qu'il fait par « un travail d'intégration » (2021a) :

« Il doit se souvenir des mots nécessaires, les mettre dans le bon ordre [...],
prendre son élan pour les mettre en mouvement afin que de leur suite résulte un

³ Dans *Les Gestes du chinois* (2021b), Billeter présente cinq relations élémentaires de « contiguïté » des mots et leurs combinaisons qui permettent de construire toutes les phrases simples ou complexes en chinois : le geste thème / propos – le thème indique de quoi on parle, le propos précise ce qu'on en dit sur le thème ; le geste qualifiant / qualifié, qui désigne un élément de phrase tel qu'en français « une/la montagne haute » (ou au pluriel selon le contexte d'énonciation ; le geste verbe / objet qui montre le verbe rattaché à son complément ; le geste de l'enchaînement exprime l'enchaînement des actions comme en français « penser aller acheter des livres » ; le geste du verbe composé désigne un couple de verbes très liés. Ce geste n'a pas d'équivalent en français, [...] le premier [verbe] exprime une action et le second une action ou une activité qui résulte de la première » (Billeter, 2021b).

geste signifiant. Il doit donner de la voix, veiller à ce que les sons soient chinois, à ce que les tons soient justes et s'enchaînent naturellement – tout en me [le professeur] regardant comme on le fait lorsqu'on s'adresse à quelqu'un » (Billeter, 2021a, p.11)

Et Billeter préconise comme première règle de l'art d'enseigner le chinois « le respect absolu du travail en train de s'accomplir dans l'esprit de l'étudiant » (2021a, p.19) sans aucune intervention ni impatience du professeur⁴ pour ne pas perturber l'étudiant « qui cherche à s'exprimer » (p.19).

On peut considérer *le travail d'intégration des gestes du chinois* développé par Billeter comme un bon exemple de l'éthique de l'attention. Dans l'action didactique, le respect du travail de l'étudiant manifeste l'attitude effective du professeur de l'attention à l'étudiant, à son attention, à son action et à son intention de dire sa phrase. C'est cette attention qui permet en retour à l'étudiant de faire son travail éthique de l'attention au geste de la langue chinoise qu'il doit réaliser.

4. Travail épistémique au sein de l'ingénierie

4.1. Un travail éthique de l'attention à double préoccupation

Pour la conception de la séquence d'enseignement, nous avons choisi le thème de la peinture chinoise de paysage. Cette peinture s'est développée comme le genre majeur de l'art pictural pratiqué par les lettrés chinois depuis la dynastie Song (960-1276)⁵. Elle témoigne des pratiques sociales et de la vie spirituelle des lettrés à leur époque. Elle est toujours pratiquée par les peintres actuels et appréciée des critiques d'art en Chine.

Notre travail épistémique s'inscrit dès le départ dans une double préoccupation. D'abord, comment initier les élèves français qui ne sont pas imprégnés dans la culture chinoise à la lecture d'une peinture classique de paysage ? Cette question a suscité beaucoup de discussions au sein du collectif. En exemple, nous apportons la remarque de la professeure de la classe de terminale, lors d'un moment d'échanges sur le sens des peintures étudiées auquel les élèves pourraient accéder en l'absence d'un arrière-plan de connaissances sur l'art

⁴ Il s'agit, en terme de Sensevy (2011a), de la « clause *proprio motu* » du jeu d'apprentissage. L'étudiant doit agir « en première personne », gagne le jeu d'apprentissage par « son propre mouvement » (p.84).

⁵ Cf. Supra, p.2.

pictural chinois, sur le peintre et sur son époque : « *la peinture chinoise représente pour les élèves français un monde extraordinaire. On ne peut pas les mettre devant une peinture de paysage sans leur donner un minimum de repères pour la comprendre.* » Cependant, si l'introduction des éléments de base sur la peinture chinoise est nécessaire, comment peut-on amener les élèves à transformer ces connaissances en savoirs pour comprendre une œuvre, non en idées stéréotypées et/ou figées sur la peinture chinoise. La seconde préoccupation est liée à l'apprentissage de l'utilisation du chinois à travers la description orale de peintures. Comment cette activité peut-elle représenter une pratique authentique du chinois qu'effectuent les élèves en classe d'un niveau relativement élémentaire, alors que l'objet de leur expression est aussi étranger pour nos élèves que la langue elle-même ? Dans quelle mesure et par quels moyens nos élèves peuvent-ils exprimer leur compréhension d'une peinture chinoise en chinois simple tout en préservant son « épaisseur » culturelle ?

Ce double questionnement a été maintes fois exprimé et débattu lors des moments des échanges de l'ingénierie. Il formait le fil conducteur du travail d'enquête éthique de l'attention (CDpE, 2024) qui a permis la construction d'un arrière-plan partagé en continu au sein du collectif et l'approfondissement du travail épistémique et la co-conception des dispositifs d'enseignement.

4.2. La conception du paysage dans la tradition chinoise

En nous appuyant sur l'éthique de l'attention définie en TACD, nous pouvons dire que l'attention à l'œuvre picturale de paysage que nous étudions est étroitement liée à l'attention à l'arrière-plan de chacun sur lequel se base notre compréhension. Cela nous a conduit à être attentives aux différentes réalités auxquelles renvoie le terme « paysage » dans les deux langues. Selon Escande (2005), le sens premier du mot « paysage » en français implique une « prééminence du regard » (p.12). Alors que le terme 山水 *shanshui* signifiant littéralement « montagne et eau » en chinois pour nommer « le paysage littéraire et pictural » (p.11) se rattache à « une atmosphère poétique, à l'effet des éléments naturels sur le promeneur » (p.12). Ce qui fait *paysage*⁶ dans la tradition chinoise n'est pas dominé par le regard, mais

⁶ En chinois moderne, les mots 风景 *fēngjǐng* ou 风光 *fēngguāng* traduits également en « paysage ». Ces deux termes se composent de 风 *fēng* signifiant le vent et 景 *jǐng* ou 光 *guāng* désignant la lumière. Pour illustrer le sens étymologique de ces deux termes, Escande (2005) a cité des vers d'un poète de *shanshui* Xie Tiao (464-499) décrivant l'effet produit par des plantes éclairées d'une vive lumière du soleil après la pluie et agitées par le vent : « [l]'éclat du soleil se meut sur le fleuve, la lumière du vent souffle sur les plantes » (p.87). Dans ce poème, le mot utilisé par Xie Tiao est *fengguang* qui est un synonyme de *fengjing* utilisé dans *Sources des mots*

davantage lié à la perception, au ressenti, à la spiritualité de l'homme dans son rapport intime à la nature (p.12 et 87). Escande révèle qu'en Europe la composition des tableaux de paysages fondée sur une vision optique linéaire est liée à « la fidélité à la perception optique de la réalité, ou à la quête d'effet de réalité. [Alors que dans] la tradition chinoise, la peinture doit provoquer la participation active du spectateur et le mettre en présence d'une puissance spirituelle » (p.14).

L'approfondissement du travail épistémique et les échanges de l'ingénierie ont progressivement installé un style de pensée partagé au sein du collectif qui permettait d'émettre une hypothèse répondant à la première préoccupation : notre dispositif d'enseignement doit contenir certains « repères » dont les élèves ont besoin pour les rendre attentifs à des façons différentes de percevoir et concevoir le paysage dans la tradition chinoise. Ces repères ne sont pas seulement des éléments de connaissances données aux élèves en classe, mais ils constituent surtout des indices leur permettant de mener l'enquête (Dewey, 1993) sur l'œuvre étudiée. Et cela exige que les élèves établissent un rapport sensible et authentique avec l'œuvre et l'observent avec l'attention.

4.3. Le travail d'enquête sur la description critique d'une peinture

Le travail épistémique nous a aussi conduit à établir une hypothèse concernant notre seconde préoccupation : pour que les étudiants aient des pratiques authentiques de la langue chinoise lorsqu'ils s'expriment sur une peinture, ils doivent apprendre à user d'un langage dans lequel « un connaisseur pratique peut s'y reconnaître suffisamment » (CDpE 2024). Pendant les échanges, une professeure du collectif a été mise sur la voie de l'enquête basée sur les travaux de Baxandall (1991) pour essentialiser les éléments épistémiques modélisant des pratiques savantes des connaisseurs de la description critique des œuvres d'art. Le résultat de ce travail a été ensuite partagé pour le collectif.

Selon Baxandall, « "description" et "explication" s'interpénètrent » (p.21). La description d'une peinture est une autre manière de dire ce qu'on en comprend, car « la vision ne se limite pas à un simple balayage optique : elle suppose une pensée », « ce dont il s'agit dans une description, c'est plus d'une représentation de ce qu'on pense à propos d'un tableau que d'une représentation de ce tableau » (p.26-27). Et le *jargon* de la description exprimant cette compréhension est vu par Baxandall comme un langage de « caractère ostensif » qui

(Ciyuan) pour préciser la définition de *fengjing* (p.87).

n'est pas censé informer ce qui est sur l'œuvre, mais démontrer ce qui attire particulièrement l'attention du descripteur en présence de l'œuvre (ou de sa représentation). Le sens des énoncés de ce *jargon* est nécessairement fixé par un lien concret entre le mot et l'objet (p.33-34). Pour décrire une peinture, on emploie généralement les « termes d'effet » qui sont souvent illustrés par les « termes de comparaison » portant sur l'analogie que nous établissons entre les éléments du tableau et d'« autres choses qui pourraient avoir un effet comparable » (p.36). On utilise surtout les « termes de cause » qui contiennent en particulier des expressions spécifiques du *jargon* pictural pour décrire « l'effet qu'un tableau a sur nous en parlant des inférences que nous avons effectuées sur l'action ou le processus qui pourrait avoir conduit ce tableau à être comme il est » (p.29). A l'aune du cadre théorique de la TACD, nous pouvons dire que les formes symboliques et matérielles de l'œuvre représentant la culture du peintre, se décrivent dans un *jargon* pictural correspondant. Lorsque nous exprimons l'effet que ces formes produisent sur nous, nous expliquons en réalité notre compréhension et notre réflexion sur des pratiques du peintre et sur son art de faire avec le *jargon* qui permet de l'exprimer.

A partir de cette étude du modèle de culture de la description critique de peinture établi par Baxandall, nous avons dégagé les trois éléments épistémiques essentiels, destinés à concevoir le dispositif d'enseignement pour établir des liens de parenté épistémique entre ce que font les étudiants en cours de chinois et des pratiques des connaisseurs critiques de la peinture chinoise : i) décrire l'œuvre avec un langage « ostensif » né d'une observation attentive et d'un rapport sensible avec l'œuvre étudiée ; ii) décrire et expliquer les effets que procure l'œuvre ; iii) utiliser des termes du *jargon* de la peinture chinoise qui permettent de préciser des éléments picturaux en lien avec les pratiques du peintre susceptibles de donner l'effet que produit l'œuvre.

5. Méthodologie

Nous utilisons une méthode qualitative qui s'appuie sur l'analyse de données filmiques. La situation didactique de référence est issue d'une vidéo de l'activité de description des étudiants en première année d'université filmée pendant le cours du 30 mars 2023. Nous avons sélectionné un extrait de plus de 2 minutes, produit des transcripts et des

photogrammes. Cet extrait filmique pourrait être un exemple emblématique pour montrer les résultats de la première mise en œuvre du dispositif d'enseignement et les effets du travail éthique de l'attention sur le jeu d'apprentissage des étudiants.

En tant qu'à la fois auteures-observatrices de cette étude et professeures-observées, tout comme la description du travail épistémique plus haut, l'analyse du film d'étude repose sur une « forme de suspension du jugement et de neutralité interprétative » (Sensevy, 2011b, p.256). Des actions et des paroles la professeure *vues et entendues dans l'extrait filmique* seront apportées à la troisième personne.

La coopération au sein du collectif assurée par la posture d'ingénieur de chacun et la recherche de symétrie professionnels-chercheurs prend tout son sens du fait que l'éthique de l'attention « trouve ses valeurs dans le processus de valuation de la pratique effective (Dewey, 2011, cité dans CDpE, 2024). Pour l'étude des situations didactiques observées, la démarche « clinique » (Depraz, 2005, cité dans Le Hénaff, 2021 p.59) dans laquelle nous engageons notre analyse nécessite d'une attention particulière accordée aux *actions* des élèves et professeures, à leurs *attentions*, et à leurs *intentions* dans les situations étudiées.

6. Analyses de la situation de référence

6.1. Description du contexte de la situation

L'épisode que nous analyserons se situe dans la dernière séance de la séquence mise en œuvre auprès des étudiants en L1 en LANSAD après 4 semaines d'interruption de cours de chinois. La professeure a d'abord réactivé des éléments linguistiques pendant les séances précédentes et introduit des mots spécifiques liés aux outils utilisés en peinture chinoise tels que : 用墨 (*yòngmò* usage d'encre), 浓 (*nóng* concentré), 淡 (*dàn* dilué), 用笔 (*yòngbǐ* usage de pinceau), etc⁷. Les étudiants devaient ensuite s'approprier le nouveau vocabulaire en

⁷La professeure a apporté un bâtonnet d'encre de Chine et des pinceaux chinois pour expliquer leur usage aux étudiants. Par exemple, la professeure a expliqué que pour préparer un beau noir, on doit frotter le bâton d'encre contre une pierre à encre en mélangeant avec de l'eau pendant une certaine durée jusqu'à obtenir la concentration souhaitée (comme ce qui est illustré par deux des photos projetées au tableau). Elle a fait des gestes circulaires d'une manière énergique avec sa main droite pour simuler la préparation de l'encre, afin que les élèves comprennent que c'est pour cette raison qu'on utilise le couple contrastif (淡浓 *dànnóng*) dilué-concentré pour décrire l'usage d'encre (用墨 *yòngmò*) dans la peinture chinoise de paysage (Voir Annexe 1). Le grand-père de la professeure pratiquait la calligraphie au quotidien. Elle l'a souvent observé pendant son enfance

mobilisant les structures et les mots déjà appris pour décrire oralement en chinois avec précision la peinture de Ma Yuan *Danser et chanter* (Figure 2).



Figure 2 : Ma Yuan : *Danser et chanter*⁸

Dans l'extrait du film d'étude que nous analyserons ci-dessous, l'étudiante Karine décrit le gros rocher peint dans le coin inférieur gauche de la peinture et l'effet produit. Pour

et déjà préparé de l'encre à ces moments-là. La préparation de l'encre de Chine est aussi expliquée sur Wikipédia. Cf. Encre de Chine. (2023, 19 avril). Dans *Wikipédia*. https://fr.wikipedia.org/wiki/Encre_de_Chine

⁸ Début du XIII^e siècle. Rouleau vertical, encre et couleurs sur soie, 191,8 × 104,5 cm. Musée du Palais Pékin.

documenter nos résultats, nous intégrerons des extraits de transcripts⁹ aux différents moments de nos analyses. La transcription complète est consultable en annexe 2 :

6.2. L'éthique de l'attention et le travail de représentation de la professeure

1	Karine	L'étudiante indique le coin inférieur gauche de la peinture avec le pointeur laser, puis elle indique le rocher le plus volumineux à cet endroit, ensuite elle pointe le pointeur laser sur le contour supérieur du rocher. Euh, 在这幅山水画 euh 左下角 euh 石头+的用墨很+浓, euh 让我+[是++下午++晚上] ? (<i>Zài zhè fú shānshuǐhuà euh zuǒxià jiǎo euh shítou + de yòngmò hěn + nóng, euh ràng wǒ +[shì ++ xiàwǔ</i> (signifiant l'après-midi) ++ <i>wǎnshàng</i> (signifiant le soir)) ? L'encre utilisée sur la pierre dans le coin inférieur gauche de cette peinture de <i>shanshui</i> est concentrée, cela me laisse penser que c'est le soir.)
2	P	让我觉得 (<i>ràng wǒ juéde</i> cela me donne l'impression que), 让我觉得... ?
3	Karine	让我觉得[+晚上], 是晚上。 (<i>Ràng wǒ juéde [+wǎnshàng], shì wǎnshàng.</i> Cela me laisse penser qu'il s'agit du soir.)
4	P	Qu'est-ce qui vous d...
5	Karine	Le soir.
6	P	Hein ?
7	Karine	下午 (<i>xiàwǔ</i> l'après-midi), le soir.
8	P	La professeure tourne la tête pour revoir l'endroit indiqué par l'étudiante sur la peinture. Ah, vous, vous avez l'impression que c'est le soir ?
9	Karine	Oui, c'est foncé donc il y a de l'ombre. L'étudiante insiste sur la partie foncée du contour du rocher dans le coin inférieur gauche de la peinture par des mouvements de va-et-vient avec le pointeur laser.

Extrait 1 de transcript de l'épisode du 30/03/2023 : TDP 1-9

Dans cet extrait, à quoi la professeure prête-elle attention ? Elle n'est pas focalisée sur les erreurs et sur les hésitations de l'étudiante à cause des oublis et des lacunes accumulées pendant l'interruption de cours. Mais elle regarde avec beaucoup d'attention les pratiques de Karine représentant son action (illustrée avec la trajectoire montrée par le pointeur laser : le coin inférieur gauche de la peinture, puis le rocher ensuite son contour supérieur au moment du TDP 1), son attention (sur la partie foncée du contour du rocher soulignée par des mouvements de va-et-vient avec le pointeur laser. TDP 9) et son intention (d'expliquer l'effet

⁹ Les extraits de transcription se présentent sous forme de tableaux à trois colonnes insérés dans l'analyse. Dans la colonne de gauche, nous marquons les numéros de tour de parole. La colonne du milieu indique le nom des acteurs. Et les contenus des actions verbales et parfois non verbales des acteurs (surligné en gris) se trouvent dans la colonne de droite. P désigne la professeure. Les prénoms des étudiants sont des pseudonymes pour conserver l'anonymat. Le symbole + signifie une pause courte, le symbole ++ une pause plus longue. La transcription en pinyin des expressions ou des phrases en chinois marquée en italique et leur traduction en français sont entre parenthèses. Les erreurs de français dans les tours de parole sont corrigées et mises entre crochets. Les erreurs de chinois dans les tours de parole sont aussi mises entre crochets. Par contre, ces dernières sont seulement corrigées dans la traduction en français. Des gestes de la professeure et des étudiants sont décrits et grisés.

produit par cet élément comparable à la lumière du soir. TDP 9). C'est cette attention qui permet à la professeure de reconnaître dans ce qui est accompli par Karine l'origine d'un modèle sur lequel elle peut développer une action didactique conjointe.

10	P	<p>D'accord, 是 (<i>shì</i> être), 是晚上 (<i>shì wǎnshàng</i> c'est le soir), 是晚上. 是 euh 下午 (<i>xiàwǔ</i>), c'est l'« après-midi ». 让我觉得是晚上。(Ràng wǒ juéde shì wǎnshàng. Cela me donne l'impression que c'est le soir.) Il faut un verbe. D'accord. Alors, du coup, tout le + attendez, tout le, [toute la] pierre, tout le [rocher]¹⁰ n'est pas foncé foncé. C'est juste en haut. La professeure retourne au tableau, montre le rocher avec sa main. Ensuite elle insiste aussi sur la même partie du contour du rocher par les mêmes mouvements de va-et-vient avec sa main. Comment vous pouvez dire « haut de + de [rocher] ». Vous voulez... Ecoutez, hé-ho. Ecoutez la logique. Là, au départ, c'était très bien. ++ Elle a localisé ici. La professeure entoure le coin inférieur gauche de la peinture avec sa main. Elle a dit que c'est le [rocher]. La professeure entoure le rocher avec sa main. Elle a dit que c'est le..., c'est l'utilisation de l'encre. La professeure pointe la partie sombre du rocher avec l'index de sa main gauche et montre le mot chinois 用墨 <i>yòngmò</i> « usage d'encre » écrit au tableau avec l'index de sa main droite. Ça c'est très bien. Ce que je voudrais qu'elle dise maintenant, c'est + le, le [rocher], mais c'est pas le [rocher] en entier, c'est le [rocher] juste en haut. Donc il faut localiser, dire que c'est le [rocher], et ensuite préciser que c'est + en haut. La professeure entoure de nouveau le coin inférieur gauche de la peinture avec sa main gauche, ensuite elle met sa main sur l'emplacement du rocher, enfin elle souligne l'endroit foncé du rocher par des gestes de va-et-vient avec son index droit. Comment dire + « dessus », c'est ?</p>
----	---	---

Extrait 2 de transcript de l'épisode du 30/03/2023 – TDP 10

La professeure juge indispensable d'attirer l'attention de tout le groupe sur ce qui est montré par Karine avec le pointeur laser, en le reformulant verbalement et avec des gestes plus expressifs pour assurer que le raisonnement soit vu et rémanent pour tous les étudiants (Figure 3). Elle déclare clairement son exigence pour que Karine reprécise le contour supérieur du rocher dans sa phrase en insistant sur l'emplacement avec sa main (TDP 10).

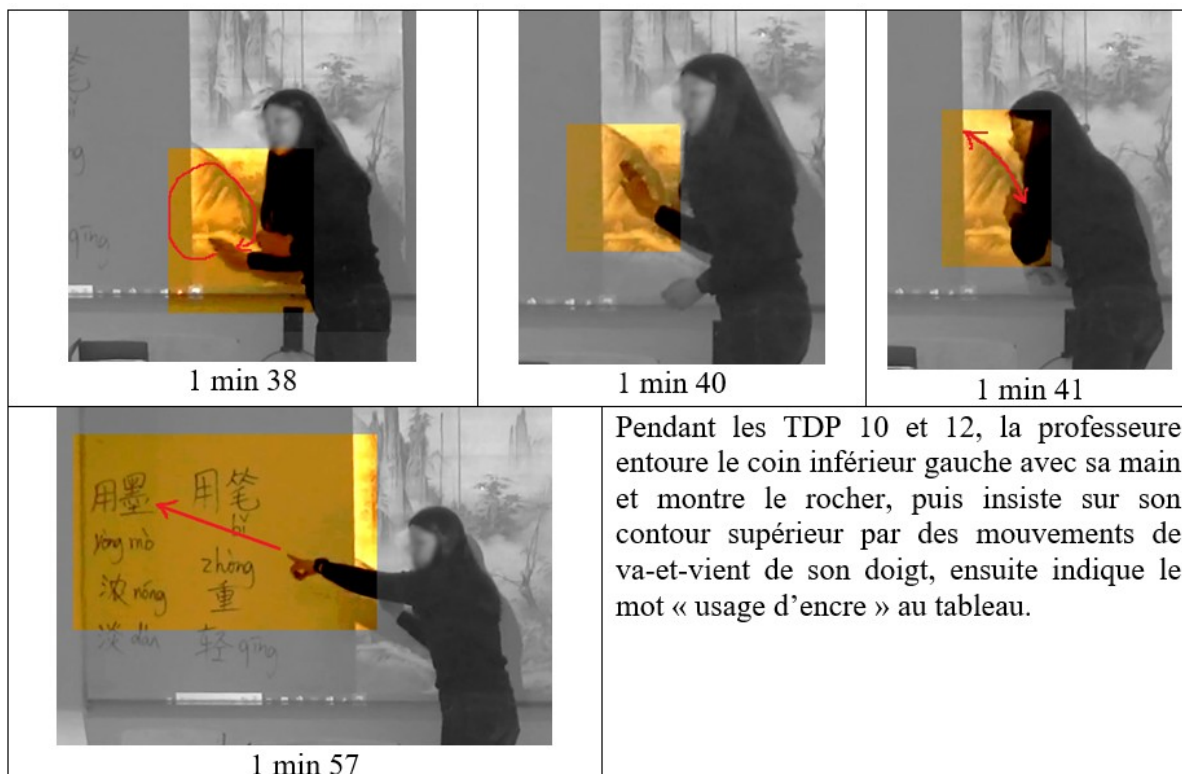


Figure 3 : Répétition des gestes de Karine par la professeure – TDP 10 et 12 de l'épisode du 30/03/2023

Pour ne pas superposer les difficultés, la professeure n'hésite pas à indiquer les nouveaux mots inscrits au tableau qu'il faut utiliser (Figure3). Les gestes expressifs de la professeure forment une sorte de démonstration, de travail de représentation, pour aider les étudiants à se rappeler des éléments connus et à organiser les mots (les signes épars) dans des phrases cohérentes (un ensemble unifié et significatif) pour les faire avancer dans leur résolution de problème. Ces gestes rendent la formulation des phrases tangible. Ils rattachent chaque mot à un référent concret dans chaque description sous les yeux des étudiants. Ils aident ainsi à construire une référence concrète au propos. Ils illustrent les relations de contiguïté de ces mots chinois dans des phrases que les étudiants doivent « penser en les disant » (Billetter, 2021a, p.49). Ils rejoignent l'action des étudiants dans leur jeu d'apprentissage en renforçant le rapport entre ce qu'ils pensent, visualisent, disent et montrent en même temps.

L'éthique de l'attention du travail didactique professoral peut aussi se manifester sous forme d'une capacité à repérer les indices même les plus petits du développement des capacités épistémiques en puissance chez les élèves.

6.3. La parenté épistémique émergente dans le jeu d'apprentissage de l'étudiante

Dans l'épisode présenté, nous pouvons observer des capacités épistémiques en référence à la culture de connaisseurs de la peinture chinoise que Karine a développé dans sa description via une attention particulière aux détails de la peinture qu'elle porte, lorsqu'elle parle de l'effet produit par la concentration de l'encre appliquée sur le contour supérieur du rocher dans le coin inférieur gauche dans le TDP 13 :

13	Karine	在这幅山水画+左+左+下+角 euh 石头上边 euh 的用墨很浓, 让我觉+觉得是晚上。(Zài zhè fú shānshuǐhuà + zuǒ + zuǒ + xià + jiǎo euh shítou shàngbian euh de yòngmò hěn nóng, ràng wǒ jué + juéde shì wǎnshàng (Sur cette peinture de paysage, + gauche + l'encre appliquée sur la face supérieure du rocher est concentrée, cela me donne l'impression que c'est le soir.)
----	--------	--

Extrait 3 de transcript de l'épisode du 30/03/2023 – TDP 13*

Cette attention est essentielle à la lecture exigeante d'une œuvre dont témoigne un critique ou un historien d'art. Le langage utilisé par l'étudiante manifeste ce que Baxandall (1991) qualifie comme le « caractère ostensif de la description critique ». Elle a effectué des gestes explicitement démonstratifs avec le pointeur laser pour fixer le sens de sa description et l'intérêt particulier qu'elle porte sur l'objet (Figure 4). De plus, les descriptions des étudiants ne constituent pas seulement des mots référant directement à la matérialité de la peinture, mais aussi des mots qui renvoient à l'effet qu'elle perçoit, en établissant un rapprochement entre l'effet produit par l'usage d'encre sur le contour supérieur du rocher à celui d'un jeu de lumière du soir.

De même, l'utilisation des mots du *jargon* de la peinture chinoise fait partie de l'essentiel épistémique du jeu d'apprentissage des étudiants. Les mots 用墨 (*yòngmò* usage d'encre) et 浓 (*nóng* concentré) du couple contrastif dilué-concentré, renvoient directement à la technique spécifique emblématique de Ma Yuan nommée le « grand coup de hache » (大斧劈皴 *dà fǔ pī cūn*) pour réaliser les rochers¹⁰. Nous ne stipulons pas qu'en employant les termes du *jargon*, Karine a sciemment établi un rapport entre sa description et le style du peintre dans

¹⁰ Dans la description d'une autre peinture du style de Ma Yuan, Pietra (1983) a rendu d'une manière détaillée cette technique pour peindre les rochers : « [a]u premier plan des rochers taillés à "grands coups de hache", selon un trait lui aussi bien spécifique de Ma Yuan. Ces "rides", considérées comme très difficiles à réaliser, sont obtenues en maniant le pinceau en oblique d'un geste prompt. L'encre d'un noir soutenu, dite encore brûlée, en dessine les contours, tandis que le volume du rocher est rendu par des jeux d'encre plus ou moins diluée ». Cf. : Pietra, R. (1983). Le lavis en Chine à l'époque des Song du sud, *Revue d'esthétique, nouvelle série* 5. <https://cheminstraverse-philosophie.fr/esthetique/le-lavis-en-chine-a-lepoque-des-song-du-sud-2/> (consulté le 13 mai 2023).

son esprit, bien qu'elle reconnaisse cette technique du peintre depuis l'enseignement de cette séquence¹¹. Elle pourrait très bien pratiquer ces mots juste en suivant les consignes de la professeure. Mais ces termes du *jargon* permettent d'inscrire sa description dans la culture picturale chinoise et d'exprimer avec plus de force le modèle de culture de peindre les rochers qui est emblématique chez Ma Yuan.

Dans cet épisode, nous pouvons également relever que l'étudiante se familiarise avec un système de stratégies qui respecte les « gestes » du chinois au sens de Billeter (2021a) relevant des capacités épistémiques des Chinois en tant que connaisseurs de leur langue. L'étudiante *exécute par l'acte ce geste de parole* dans un mouvement « animé par une intention » et qui a « une valeur expressive » (p.52). Si nous visualisons mentalement au ralenti le geste qui forme la phrase de Karine : 在这幅山水画左下角石头上边的用墨很浓。(L'encre appliquée sur le rocher dans le coin inférieur gauche de cette peinture de paysage est concentrée), nous pouvons comprendre l'ordre des mots en suivant l'intention et le raisonnement de Karine qui souhaite attirer l'attention de son auditeur sur l'objet qui s'avère, selon elle, mériter d'être apprécié : elle veut qu'on regarde cette « peinture de paysage » (山水画 *shānshuǐhuà*), et qu'on observe son « coin inférieur gauche » (左下角 *zuǒxiàjiǎo*), surtout la grosse « pierre » (石头 *shítou*), et en particulier son contour « supérieur » (上边 *shàngbian*). Elle veut qu'on focalise notre regard non sur la couleur du contour (qui peut être noire ou marron très foncé...), mais plutôt sur la concentration de l'encre utilisée (用墨 *yòngmò*) qui est épaisse.

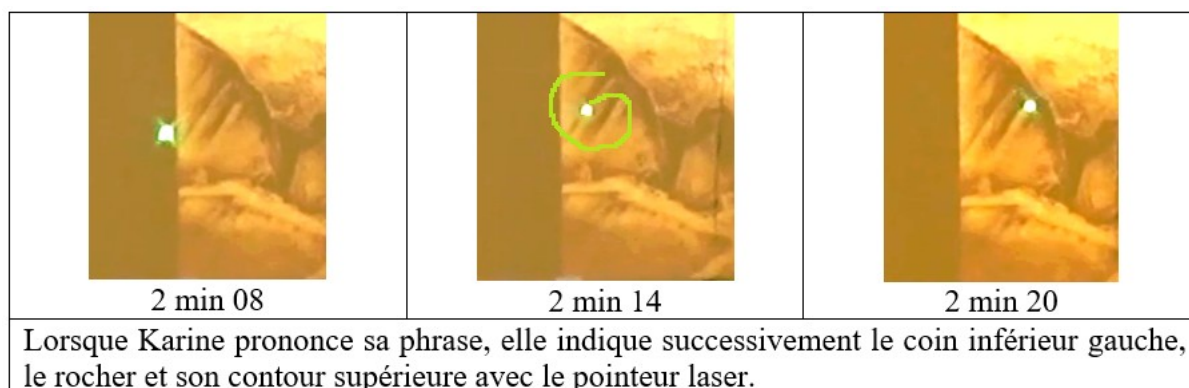


Figure 4 : Gestes de Karine lors de sa prise de parole de l'épisode du 30/03/2023

¹¹La professeure et les étudiants ont étudié ensemble le style et cette technique picturale – le « coup de hache » pendant la séquence.

Ce cheminement de phrase soutenu par l'utilisation du pointeur laser guide l'attention de l'auditoire pour lui faire comprendre l'effet ressenti de la commentatrice semblable à un moment de crépuscule. Le geste imaginaire (au sens de Billeter) avec lequel Karine organise les mots pour formuler la phrase chinoise, superposé avec le geste réel de localisation de l'objet commenté (Figure 2), et exécuté dans la pratique culturelle de la description de la peinture chinoise qui lui donne du sens, tout cela permet de rendre concret l'usage des mots et la compréhension de leur sens dans le jeu d'apprentissage.

7. Conclusion

Cette étude montre que l'éthique de l'attention est au cœur du travail coopératif de notre ingénierie. Elle rend possible au sein du collectif l'identification des préoccupations issues au départ des regards et des approches individuelles pour arriver à formuler des hypothèses et de mener un travail épistémique en profondeur sur les savoirs à transmettre. Elle permet ainsi de construire un arrière-plan partagé sur lequel nous avons co-créé le dispositif d'enseignement qui vise un apprentissage authentique du chinois en établissant une proximité entre l'étude des peintures des élèves en classe et les pratiques savantes des connaisseurs.

L'analyse de la situation de référence montre que le travail éthique de l'attention nous conduit à être attentives à toutes les formes émergentes des capacités épistémiques chez les élèves. Et ces capacités sont progressivement développées dans une *attention grandissante des élèves à l'œuvre*, dans un rapport authentique à la langue avec des gestes concrets.

Enfin, notre expérience de coopération de cette année renforce notre conviction qu'il s'agit du début d'un temps long d'enquête sur la peinture chinoise de paysage, sur l'utilisation du chinois et sur la manière dont on s'appuie sur ces éléments pour construire et améliorer ensemble un dispositif d'enseignement.

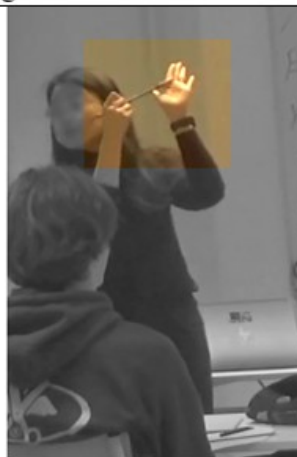
Références bibliographiques

- Baxandall, M. (1991). *Formes de l'intention : sur l'explication historique des tableaux* (traduit par C. Fraixe). Editions Jacqueline Chambon.
- Billeter, J.-F. (2021a). *L'Art d'enseigner le chinois*. Allia.
- Billeter, J.-F. (2021b). *Les gestes du chinois*. Allia.
- Collectif DpE. (2019). *Didactique pour enseigner*. PUR.
- Collectif DpE. (2024). *Un Art de faire ensemble* [document soumis pour publication]. Presse Universitaire de Rennes.
- Escande, Y. (2005). *Montagnes et eaux : la culture du shuanshui*. Hermann.
- Huys, V. et Vernant, D. (2019). *Histoire de l'art : théorie, méthodes et outils* (2^e édition). Armand Colin.
- Le Hénaff, C. (2021). *La langue et la culture en éducation. De la notion de jargon aux ingénieries coopératives en didactique* [Note de synthèse d'Habilitation à Diriger des Recherches (HDR)]. Université de Bretagne Occidentale.
- Pietra, R. (1983). Le lavis en Chine à l'époque des Song du sud, *Revue d'esthétique, nouvelle série* 5. <https://cheminstraverse-philo.fr/esthetique/le-lavis-en-chine-a-lepoque-des-song-du-sud-2/>
- Sensevy, G. (2011a). Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique. De Boeck.
- Sensevy, G. (2011b). Comprendre l'action didactique : méthode et jeux d'échelle. Chapitre 6 en ligne. *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck. <http://python.espebretagne.fr/sensevy/sensdusavoir/LeSensDuSavoirChap6.pdf>.
- Sensevy, G. et Bloor, T. (2020). Cooperative Didactic Engineering. Dans S. Lerman (Dir.), *Encyclopedia of Mathematics Education* (p.141-145), Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-15789-0_100037.
- Sensevy, G., Gruson, B. et Le Hénaff, C. (2019). Épistémologie & Didactique. Quelques réflexions sur le langage et les langues. Dans C. Chaplier et A.-M. O'Connell (dir.), *Épistémologie à usage didactique dans le secteur LANSAD* (p. 35-52). L'Harmattan.
- Sensevy, G. et Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Presse universitaire de Rennes.
- Ligozat, F. (2015). L'analyse didactique des pratiques de classe : outils et démarches d'identification des logiques d'action enseignantes en mathématiques. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 18, 17-37.
- Tiberghien, A., & Veillard, L. (2013). Le cas de ViSA dans l'instrumentation en sciences humaines et sociales. Dans *ViSA : Instrumentation de la recherche en éducation*. Maison des sciences de l'homme.

Annexe 1 : Imitation de préparation de l'encre et des coups de pinceau pour la peinture chinoise par la professeure



La professeure a expliqué que pour préparer un beau noir, on doit frotter le bâton d'encre contre une pierre à encre en mélangeant avec de l'eau pendant une certaine durée jusqu'à obtenir la concentration souhaitée (comme ce qui est illustré par deux des photos projetées au tableau). Elle a fait des gestes circulaires d'une manière énergique avec sa main droite pour simuler la préparation de l'encre, afin que les élèves comprennent que c'est pour cette raison qu'on utilise le couple contrastif (淡浓 dànnóng) dilué-concentré pour décrire l'usage d'encre (用墨 yòngmò) dans la peinture chinoise de paysage.



La professeure a imité des gestes d'usage de pinceau (用笔 yòngbǐ) permettant de montrer les différentes forces avec lesquelles on manie le pinceau chinois pour peindre.

Annexe 2 : La transcription complète de tours de parole de l'épisode du film d'étude du 30/03/2023

1	Karine	L'étudiante indique le coin inférieur gauche de la peinture avec le pointeur laser, puis elle indique le rocher le plus volumineux à cet endroit, ensuite elle pointe le pointeur laser sur le contour supérieur du rocher. Euh, 在这幅山水画 euh 左下角 euh 石头+的用墨很+浓, euh 让我+[是++下午++晚上] ? (Zài zhè fú shānshuǐhuà euh zuǒxià jiǎo euh shítou + de yòngmò hěn + nóng, euh ràng wǒ +[shì ++ xiàwǔ (signifiant l'après-midi) ++ wǎnshàng (signifiant le soir)] ? L'encre utilisée sur la pierre dans le coin inférieur gauche de cette peinture de shanshui est concentrée, cela me laisse penser que c'est le soir.)
2	P	让我觉得 (ràng wǒ juéde cela me donne l'impression que), 让我觉得... ?
3	Karine	让我觉得[+晚上], 是晚上。(Ràng wǒ juéde [+wǎnshàng], shì wǎnshàng. Cela me laisse penser qu'il s'agit du soir.)
4	P	Qu'est-ce qui vous d...
5	Karine	Le soir.
6	P	Hein ?
7	Karine	下午 (xiàwǔ l'après-midi), le soir.
8	P	La professeure tourne la tête pour revoir l'endroit indiqué par l'étudiante sur la peinture. Ah, vous, vous avez l'impression que c'est le soir ?
9	Karine	Oui, c'est foncé donc il y a de l'ombre. L'étudiante insiste sur la partie foncée du contour du rocher dans le coin inférieur gauche de la peinture par des mouvements de va-et-vient avec le pointeur laser.
10	P	D'accord, 是 (shì être), 是晚上 (shì wǎnshàng c'est le soir), 是晚上. 是 euh 下午 (xiàwǔ), c'est l'« après-midi ». 让我觉得是晚上。(Ràng wǒ juéde shì wǎnshàng. Cela me donne l'impression que c'est le soir.) Il faut un verbe. D'accord. Alors, du coup, tout le + attendez, tout le, [toute la] pierre, tout le [rocher] ¹² n'est pas foncé foncé. C'est juste en haut. La professeure retourne au tableau, montre le rocher avec sa main. Ensuite elle insiste aussi sur la même partie du contour du rocher par les mêmes mouvements de va-et-vient avec sa main. Comment vous pouvez dire « haut de + de [rocher] ». Vous voulez... Ecoutez, hé-ho. Ecoutez la logique. Là, au départ, c'était très bien. ++ Elle a localisé ici. La professeure entoure le coin inférieur gauche de la peinture avec sa main. Elle a dit que c'est le [rocher]. La professeure entoure le rocher avec sa main. Elle a dit que c'est le..., c'est l'utilisation de l'encre. La professeure pointe la partie sombre du rocher avec l'index de sa main gauche et montre le mot chinois 用墨 yòngmò « usage d'encre » écrit au tableau avec l'index de sa main droite. Ça c'est très bien. Ce que je voudrais qu'elle dise maintenant, c'est + le, le [rocher], mais c'est pas le [rocher] en entier, c'est le [rocher] juste en haut. Donc il faut localiser, dire que c'est le [rocher], et ensuite préciser que c'est + en haut. La professeure entoure de nouveau le coin inférieur gauche de la peinture avec sa main gauche, ensuite elle met sa main sur l'emplacement du rocher, enfin elle souligne l'endroit foncé du rocher par des gestes de va-et-vient avec son index droit. Comment dire + « dessus », c'est ?
11	Karine et Samuel	上边 (shàngbian au-dessus, sur), 上 (shàng au-dessus, sur), 上部 (shàngbù, partie supérieure)
12	P	上边 (shàngbian au-dessus) ou 上部 (shàngbù, partie supérieure), ça fonctionne aussi. 上边 c'est « dessus », 上部 c'est la « partie dessus ». Les deux fonctionnent. Et ensuite, vous dites 用墨 (yòngmò usage d'encre), et vous dites 很浓 (hěn nóng très foncé), + 让我觉得是晚上。(Ràng wǒ juéde shì wǎnshàng. Cela me donne l'impression que c'est le soir.) D'accord, allez, on recommence.
13	Karine	在这幅山水画+左+左+下+角 euh 石头上边 euh 的用墨很浓, 让我觉+觉得是晚上。(Zài zhè fú shānshuǐhuà + zuǒ + zuǒ + xià + jiǎo euh shítou shàngbian euh de yòngmò hěn nóng, ràng wǒ jué + juéde shì wǎnshàng (Sur cette peinture de paysage, + gauche + l'encre appliquée sur la face supérieure du rocher est concentrée, cela me donne l'impression que c'est le soir.)

¹² La professeure a utilisé à l'origine le mot « caillou » dans ce tour de parole. Il s'agit d'une erreur d'expression en français. Le mot en chinois 石头 shítou signifie « pierre », « caillou ». Cela n'était pas exact ici. Le mot 岩石 yánshí est plus approprié pour dire « rocher ».

Dispositif coopératif dans le cadre d'une cité éducative et de l'aide aux devoirs

Jeannette TAMBONE
Karine MILLON-FAURÉ
Teresa ASSUDE
Sylviane FEUILLADIEU
Laboratoire ADEF
Aix-Marseille Institution

Résumé :

Cette recherche collaborative s'inscrit dans le cadre de l'accompagnement d'un projet d'une Cité Éducative. Le programme des Cités Éducatives est national (2019) et entre dans les politiques de la ville en lien avec l'école. Dans ce cadre, nous avons été sollicités en tant que chercheurs pour accompagner l'un des projets sur l'aide aux devoirs et le travail personnel des élèves. Cet article vise à étudier le suivi d'une collaboration entre une chercheuse et des animateurs des centres sociaux chargés de l'aide aux devoirs. Il s'agit plus précisément de regarder comment les intervenants se sont peu à peu approprié un objet commun (objet-frontière) co-construit avec les chercheuses.

Abstract:

This collaborative research is part of a project for an educational city. The Cités Éducatives program is national (2019) and is part of the city's school-related policies. In this context, we have been asked as researchers to accompany one of the projects on homework help and students' personal work. The aim of this article is to study the follow-up to a collaboration between a researcher and social center organizers in charge of homework assistance. More specifically, it looks at how the workers gradually appropriated a common object (boundary-object) co-constructed with the researchers.

Mots clés : recherches collaboratives ; Cité éducative ; aide aux devoirs ; animateurs de centres sociaux ; dispositif « mémoire-narration »

Key-words: collaborative research; Cité éducative; homework assistance; social center workers; devise "memory-narrative"

Introduction

Cette communication rend compte de la mise en place d'un dispositif collaboratif qui réunit une équipe de chercheuses et des professionnels chargés de l'accompagnement à la scolarité dans les centres sociaux d'une ville ayant reçu le label Cité Éducative. A travers les Cités Éducatives il ne s'agit pas d'ajouter un dispositif supplémentaire mais de mieux coordonner les dispositifs existants en fédérant tous les acteurs de l'éducation scolaire et périscolaire dans les territoires qui en ont le plus besoin et d'y concentrer les moyens publics. En 2020, à la demande d'une municipalité un groupe de chercheuses d'ADEF (Apprentissage-Didactique-Évaluation-Formation) d'Aix-Marseille Université a été sollicité pour mettre en place un travail collaboratif avec les différents acteurs impliqués dans l'accompagnement à la scolarité : les enseignants du premier et du second degré, les familles et les animateurs des centres sociaux chargés de l'aide aux devoirs, en vue de faire évoluer les dispositifs existants et d'améliorer les pratiques éducatives. Différents types d'actions ont été envisagées : entretiens, constitution de groupes de travail, observations de séances d'aide aux devoirs et analyses conjointes chercheuses-acteurs de terrain. Nous nous centrerons, ici, sur une partie de notre recherche, en nous focalisant sur le travail réflexif mené au sein d'un atelier réunissant les chercheuses en coopération avec des animateurs des quatre centres sociaux de la ville pour interroger leurs pratiques professionnelles autour des activités qu'ils mènent dans le cadre de l'aide aux devoirs après les heures scolaires. Ce travail a fait émerger une série de questions vives du métier avec notamment la question du lien interinstitutionnel que les centres sociaux entretiennent avec les établissements scolaires et les familles autour des devoirs scolaires. Pour répondre à cette question du lien, les chercheuses ont proposé de travailler autour d'un objet commun (le dispositif mémoire-narration) susceptible de fédérer l'ensemble des acteurs impliqués dans l'aide aux devoirs. Comment ces acteurs se sont-ils saisis de cet objet ? Comment ont-ils mis en place des dispositifs permettant de faire vivre cet objet au sein de leur(s) institution(s) ?

1. Éléments théoriques

1.1. Une recherche collaborative

Notre recherche s'inscrit dans une démarche collaborative (Desgagné, S. & Bednarz, N., 2005 ; Aldon & Al., 2020) qui réunit une équipe de chercheuses et des animateurs de centres

sociaux. Cette démarche place chercheurs et praticiens dans un rapport symétrique en respectant les domaines d'expertise de chacun. Elle entre dans le champ de la compréhension des pratiques professionnelles par l'accompagnement et n'a pas a priori de visée de formation. L'aménagement d'un espace de partage (Aldon & Al., 2020) entre praticiens et chercheurs permet de mener une activité réflexive en mobilisant les argumentations et les ressources de chacun. Le processus de co construction y est central : il s'agit de construire un savoir inédit sur un objet lié à la pratique issu du croisement de deux logiques celle du chercheur et celle des praticiens. Dans cet espace le chercheur trouve un lieu de collecte de données et le praticien un lieu de questionnement de ses propres pratiques.

1.2. La notion de cadre

La notion de cadre appartient au champ de la sociologie et de la psychanalyse mais elle a été aussi ramenée dans le champ de l'éducation (Baranger, 1999). Goffman (1991) en s'intéressant à l'organisation de l'expérience isole des cadres fondamentaux qui dans notre société permettent de décrire et de comprendre les événements. Il s'appuie pour cela sur la notion de cadre primaire définie par l'anthropologue G. Bateson : « Est primaire un cadre qui nous permet dans une situation donnée, d'accorder du sens à tel ou tel de ses aspects, lequel autrement serait dépourvu de signification. » (p.30). Identifier et décrire un événement c'est faire appel à un ou plusieurs cadres primaires. Le cadre serait ce qui permettrait au processus d'advenir, il le garantit tout en le contenant. Jacobi (2007) définit le cadre comme « l'environnement immédiat qui permet au praticien d'installer une situation susceptible de lui permettre d'exercer son travail » (p35). Il évoque un des aspects fondamentaux du cadre : ses limites. En effet, si le cadre délimite et assure un espace stable, il est aussi destiné à offrir des repères, des limites propres à soutenir et à mettre en valeur ce qu'il produit. C'est parce qu'il est fixe et stable que le cadre permet d'appréhender ce qui change et ce qui évolue au niveau du processus. Nous désignons par cadre externe l'ensemble des contraintes pratiques qui conditionnent la mise en place du dispositif dans un contexte donné et par cadre interne l'ensemble des contraintes qui permettent au processus visé par le dispositif d'advenir.

2. Contexte de la recherche et éléments méthodologiques

2.1. *Un dispositif de recherche qui s'appuie sur un dispositif d'aide à la scolarité dans les centres sociaux*

A la demande de la ville et du comité de pilotage de Cité Éducative, les chercheuses ont centré leurs actions sur les pratiques liées à l'aide aux devoirs développées dans les quatre centres sociaux (CS) de la ville. Plusieurs étapes ont été nécessaires pour élaborer un projet qui allait répondre aux besoins professionnels des animateurs (Assude, Tambone & Millon-Fauré, 2022). Une première étape a permis de contractualiser le travail conjoint chercheurs-animateurs avec les directeurs des CS pour pouvoir légitimer et planifier les séances d'un groupe de travail constitué par les animateurs désireux de participer au projet visant à améliorer les pratiques de co-éducation école-famille avec l'ensemble des acteurs qui agissent dans le domaine de l'aide à la scolarisation. Dans une deuxième étape les séances du groupe de travail se sont organisées, sous le nom d'ateliers, pour qu'un travail collaboratif impliquant les chercheuses et les animateurs puisse être effectif. Les premiers ateliers ont permis à chaque animateur de présenter les pratiques développées dans le cadre de l'aide aux devoirs au niveau de son centre social, puis au niveau des groupes d'élèves qu'il prenait en charge. Ces échanges autour des pratiques ont fait émerger un certain nombre de « questions vives du métier » qui majoritairement se sont exprimées autour de la question du lien inter institutionnel : le lien CS-famille, le lien CS-écoles. Comment répondre aux familles concernant l'aide qu'elles pourraient apporter à leurs enfants au cours des moments consacrés aux devoirs, comment répondre aux attentes des enseignants qui prescrivent les devoirs ? Pour tenter de répondre à ces questions, les chercheuses ont proposé de travailler autour d'un objet commun, un objet qui ferait lien et sens sur la question de l'aide aux devoirs pour toutes les institutions concernées : les CS, les familles, les écoles. Et qui ferait lien et sens pour les élèves. L'objet commun proposé par les chercheuses s'est construit à partir de la mise en place du dispositif « mémoire-narration ».

2.2. *Le dispositif « mémoire-narration »*

Ce dispositif a été étudié dans le cadre d'un projet DAFIP-SFERE au cours d'un travail collaboratif chercheurs-enseignants lors de la mise en place de « Devoirs Faits ». Ce dispositif « mémoire-narration » se déroulait entre deux séances d'activité en classe de la manière

suivante : « Le déroulement de la séance engage un petit groupe de 4-5 élèves de la même classe dans un travail sur les mots retenus et employés durant le cours retenu de la journée : un élève, éventuellement aidé par ses camarades, propose un récit de la séance de classe. Une discussion s’engage à partir de ce récit afin de le compléter ou d’en discuter certains aspects (compléments, désaccords, négociation entre élèves pour se mettre d’accord). Les questions de l’intervenant poussent les élèves à approfondir leur réflexion et à identifier leurs difficultés. Enfin, le groupe s’entend sur une trace écrite pointant certains points, encore obscurs, sur lesquels il convient d’interroger le professeur de la discipline lors de la prochaine séance en classe entière (formulation de questions). » (Gobert J., Guille-Biel Winder C., Assude T., Millon-Faure K., 2021, p. 3).

2.3. *Adaptation du dispositif « mémoire-narration » par le groupe d’animateurs*

Dans le cadre des ateliers, le dispositif « mémoire-narration » a été présenté par l’équipe des chercheuses. Enzo, un des animateurs s’est emparé du dispositif pour le mettre en œuvre auprès d’un petit groupe de cinq élèves de 4^{ème} dans le cadre de l’aide aux devoirs. Avec une des chercheuses de l’équipe, ils ont élaboré à partir du déroulement de la séance « mémoire-narration » réalisé dans le cadre de « Devoirs Faits », un « canevas » constitué de plusieurs étapes :



Chaque étape a été construite et régulée au fur et à mesure des expérimentations sur le terrain par la chercheuse en charge de l’animation des ateliers et par Enzo. Ce travail sur le canevas s’est concrétisé dans un document écrit décrivant les différentes étapes. Ce document a été diffusé et commenté dans les séances d’ateliers afin que les autres animateurs puissent s’en saisir et l’adapter à leur propre terrain. Le canevas devient ainsi un objet commun au groupe d’animateurs, un support à partir duquel peut se faire et se dire la pratique de chacun. Comment les acteurs du collectif des animateurs vont-ils s’approprier le canevas ? Quelle sera leur sensibilisation aux cadres externe et interne de ce dispositif ? Comment s’exprime leur engagement ? et suivant quelles modalités ?

3. Éléments d'analyse

Notre analyse s'appuie sur la cinquième séance d'atelier de l'année 2021-2022. Tous les centres sociaux ne sont pas représentés : seuls sont présents avec la chercheuse, les animateurs Enzo et Mireille, venant d'un même centre social et Lisa venant d'un autre centre social de la ville. Cette séance d'atelier se donne pour objet de faire le point sur les pratiques à partir du canevas « mémoire-narration » élaboré grâce au travail d'Enzo auprès d'un groupe d'élèves de 4^{ème}. Cette séance a été enregistrée et transcrite. Notre analyse va se centrer sur Mireille qui a assisté à la plupart des ateliers mais ne s'est pas impliquée d'emblée dans la mise en pratique du « canevas ».

3.1. *Mireille : une position en retrait au premier abord*

Jusqu'alors, seul Enzo s'était lancé dans la mise en place du dispositif : les autres animateurs semblaient très réticents et Mireille notamment restait en retrait. Elle ne discutait pas l'intérêt du dispositif mais elle insistait sur les différents facteurs qui selon elle, montraient qu'elle ne pouvait mettre en place le cadre externe nécessaire et notamment : le moment et le lieu dédiés à l'activité, la durée, la constitution d'un groupe. Elle évoquait principalement l'effectif important de son groupe et surtout le fait que les élèves qu'elle accueillait, provenaient de classes différentes. Elle expliquait aussi que les élèves présents n'étaient pas toujours les mêmes (*Mireille – en ce moment avec l'histoire du Covid y'a beaucoup d'absents et du coup y'a des enfants en fait qui migrent d'un groupe à un autre*) ce qui compromettait la possibilité de ritualiser la mise en place du dispositif et d'habituer peu à peu les élèves à ce type de travail. D'autres contraintes susceptibles de perturber le déroulement du processus étaient également mentionnées : les interventions extérieures (*Mireille – moi avec les interventions, la porte ouverte, « Mireille on t'appelles au téléphone ! » machin « Mireille il faut que tu ailles vite, Mireille y'a un parent ... »*) ; le bruit produit par les autres élèves, le manque de locaux disponibles... Elle montrait ainsi qu'elle ne bénéficiait pas des mêmes conditions qu'Enzo qui, lui, accueillait cinq élèves d'une même classe dans une salle dédiée et avait par conséquent la possibilité de mettre en place le cadre externe attendu. Enzo et la chercheuse lui avaient proposé certaines adaptations pour lui permettre de dépasser ces obstacles : les élèves d'une classe pourraient par exemple expliquer à ceux d'une autre classe les notions qu'ils avaient

rencontrées. Cependant Mireille restait convaincue que dans son cas particulier, la mise en place de ce dispositif n'était pas envisageable. Le travail s'est poursuivi dans les ateliers sans chercher à pousser les intervenants réticents dont Mireille, vers la mise en place du dispositif. Au fil des séances, le groupe a analysé les enregistrements audios des séances d'Enzo, écouté ses commentaires, ses difficultés et a réfléchi à des possibilités d'évolution du canevas. Les discours de la chercheuse et d'Enzo se complétaient. Enzo décrivait les détails pratiques, donnait des exemples, expliquait les difficultés rencontrées, la manière dont il les avait surmontées. En tant que pair, il montrait ainsi que le dispositif était possible à mettre en œuvre et qu'il pouvait apporter des résultats intéressants. La chercheuse amenait des outils théoriques et sa connaissance des expérimentations précédentes. Elle synthétisait les propos d'Enzo, insistait sur les points les plus importants, décontextualisait de manière à ce que d'autres puissent à leur tour s'appropriier ce dispositif. Peu à peu le discours au sein du groupe a évolué et d'autres animateurs, dont Mireille, ont commencé à envisager de mettre en œuvre le dispositif (*Mireille - j'aurais bien aimé le faire parce qu'avec les enfants, la tranche d'âge que j'ai, cela aurait été sympa à faire, pour les enfants pour parler et tout ça, je vois bien qui j'aurais choisi*).

Concernant les participants à ces ateliers, ce temps d'observation et d'entrée dans le dispositif peut paraître long, cependant il semble ici nécessaire pour certains, afin de s'approprier peu à peu ces nouvelles pratiques. Grâce à cela, au bout de deux mois, Mireille ose enfin se lancer. Et c'est ce qu'elle relate notamment dans la cinquième séance d'atelier où la réflexion qu'elle mène avec Enzo et la chercheuse, à partir des difficultés qu'elle a rencontrées va mettre à jour la nécessité de construire un cadre favorable pour que le dispositif « mémoire-narration » puisse fonctionner. Les échanges vont permettre de faire émerger des éléments du cadre externe du dispositif qui assure sa mise en place et des éléments d'un cadre interne c'est-à-dire tous les éléments qui se réfèrent à la mise en place du « canevas ».

3.2. Des difficultés à mettre en place un cadre externe au dispositif « mémoire-narration »

Mireille commence son questionnement sur le moment le plus opportun où elle pourrait installer le dispositif avec un groupe de CE1-CE2 qu'elle accueille dans le cadre de l'aide aux devoirs. En effet, comme elle l'avait exprimé précédemment, lors de l'accueil des élèves, elle doit passer dans les différents groupes pour pointer les élèves présents et elle est très sollicitée

autant par les élèves que par ses collègues à ce moment-là ; c'est aussi le moment où les élèves prennent leur goûter et lorsqu'elle rejoint son groupe « ils sont déjà au travail », ils ont commencé à faire leurs devoirs. C'est très difficile pour elle d'arrêter cette activité et d'interroger les élèves qu'elle a désignés pour participer au dispositif « mémoire-narration ». De plus, les autres élèves présents dans la salle, ont tendance à répondre à la place de leurs camarades du groupe sélectionné. Elle évoque des difficultés supplémentaires faisant obstacle à la mise en place du dispositif : elle doit superviser un autre groupe d'élèves car l'animatrice arrive plus tard ce qui l'oblige à passer d'une salle à l'autre avant que sa collègue n'arrive.

3.3. *Un début de solution*

Malgré ces difficultés, Mireille commence à envisager des possibilités pour mettre en place le dispositif et Enzo et la chercheuse vont l'accompagner dans ses propositions. Elle sélectionnera un petit groupe de quatre à cinq élèves volontaires parmi les onze élèves de CE1-CE2 qui viennent travailler avec elle dans le cadre de l'aide aux devoirs. Elle suggère de déléguer un certain nombre de tâches à ses collègues pour arrêter un moment le flot des activités menées le soir au Centre social : (*Mireille – je vais peut-être essayer ça, dire à mes collègues « chargez-vous de tout ce qui est l'appel, de tout ce qui est goûters, tout ce qui est autre »*).

Elle s'interroge sur la fréquence à accorder aux séances : (*Mireille – peut-être pas tous les soirs mais, que je consacre au moins deux soirs ; Enzo – tous les soirs c'est pas possible, la semaine dernière je l'ai fait qu'une fois parce que j'ai pas eu le temps entre les préparations, les machins et tout, y'a des soirs où c'est impossible*). Elle s'interroge sur la durée du moment « mémoire-narration » : (*Mireille – ... pendant que je fais ça avec eux ça dure cinq minutes ; Chercheuse – cinq minutes ... ben Enzo, c'est cinq minutes ? ; Enzo – ben le dernier ça a duré trois minutes*). Elle pourra disposer d'une salle pour s'installer avec le petit groupe et elle veillera à ce que le tableau nécessaire dans les premières étapes du dispositif soit exclusivement réservé à ce travail. Mireille poursuit sa réflexion sur le choix du moment le plus favorable pour que les élèves soient disponibles pour adhérer au dispositif. Elle écarte d'emblée le moment où les élèves ont terminé leurs devoirs, d'une part parce qu'ils ne travaillent pas au même rythme et que certains élèves finissent avant d'autres et aussi parce que les parents n'arrivent pas tous en même temps, ce qui en fin de séance, crée une certaine agitation. Mireille dépasse donc peu

à peu les contraintes pratiques rencontrées en y apportant elle-même des éléments de réponse. En questionnant sa pratique au sujet de la mise en place du dispositif, Mireille fait apparaître tout un univers de possibles nécessaire à la mise en place du dispositif. Les réflexions, les échanges menés dans cette séance d'atelier permettent de faire émerger les éléments d'un cadre externe : le nombre d'élèves, le moment, la durée, la fréquence avec un lieu aménagé et dédié à cette activité. Penser ainsi le cadre va permettre que le travail à partir du canevas puisse advenir.

3.4. Des difficultés à mettre en place un cadre interne au dispositif «mémoire-narration»

Concernant le canevas, lorsqu'elle décrit ses mises en œuvre, Mireille pointe dès le départ la principale difficulté qu'elle a rencontrée. En effet, ses élèves ont immédiatement abordé des aspects liés aux disciplines scolaires : (*Mireille - au début ils avaient pas compris parce que quand je leur ai expliqué je leur ai dit « vous me dites tout ce qui vous passe dans la tête de ce que vous vous rappelez aujourd'hui à l'école, qu'est-ce que vous avez fait aujourd'hui à l'école ? » donc au début c'était « on a fait des maths on a fait de ça on a fait du sport » j'ai noté et il n'y avait que cette partie-là qui arrivait il y avait que cette partie d'instruction*). Cette remarque surprend la chercheuse : puisque l'objectif du dispositif était justement d'amener les élèves à se remémorer les savoirs rencontrés, cette entrée par les disciplines apparaît ici comme une bonne approche. Mais Mireille s'attendait à ce que les élèves proposent tout d'abord d'autres événements liés à la vie en classe (les bavardages, les remontrances de l'enseignant...), ou plus largement à l'école (le repas à la cantine, les disputes à la récréation...), comme cela s'était produit avec Enzo. Le collectif avait alors souligné la nécessité d'accepter tout ce que les élèves apportaient sans les contraindre à se cantonner aux objets de savoirs, de manière à garder une dynamique dans le groupe d'élèves. En effet, se remémorer les événements passés, puis les raconter constituent des types de tâches délicats pour les élèves. Cela s'apprend et il convient de laisser à chacun le temps nécessaire à cet apprentissage pour l'amener ensuite à se focaliser sur les objets de savoir. Toutefois, d'après le canevas co-construit par le collectif, il ne s'agissait là que d'une étape intermédiaire. L'intervenant devait ensuite classer les souvenirs en deux colonnes (ceux en lien avec les savoirs et les autres) afin de les orienter peu à peu vers la cible prévue : les savoirs scolaires. Mais Mireille ne l'a pas interprété ainsi : elle pensait ce

point de départ indispensable. Par conséquent, lorsque les élèves sont passés directement à la deuxième étape, avançant ainsi de manière plus rapide que prévu dans l'appropriation du dispositif, c'est elle qui les a arrêtés et qui les a poussés à revenir en arrière pour parler de leurs ressentis au cours de la journée : (**Mireille** : *et du coup j'ai dit « attendez les enfants vous êtes arrivés à l'école vous vous êtes mis au travail et jusqu'à ce que vous sortiez de l'école (...) et du coup « non on a été en récréation » « ah ! là vous êtes allés en récréation donc je note ... en récréation ... et quoi d'autre » « ah mais alors il faut pas dire que ce qu'on a fait dans la classe ? » « non ! il faut pas dire que ce que tu as fait dans la classe » ; **Chercheuse** – *en fait oui c'est ce qu'on veut ; Enzo* – *eux ils sont passés direct à la deuxième étape où on veut que le truc*). Nous voyons qu'Enzo et la chercheuse cherchent à convaincre Mireille de l'intérêt de ce type de réponses de la part des élèves afin qu'elle ne cherche plus à orienter les élèves vers leurs ressentis. En effet la réaction que Mireille a eue durant la séance pourrait se révéler contre-productive dans la mesure où elle éloigne les élèves des aspects disciplinaires qui sont au final visés par le dispositif. Nous pouvons par ailleurs nous demander si cette réaction de Mireille ne traduit pas un problème plus profond. A-t-elle correctement appréhendé les enjeux du dispositif ? Veut-elle amener les élèves à parler des savoirs ou cherche-t-elle plutôt à travailler sur le ressenti des élèves ?*

(**Mireille** – *mais moi j'ai trouvé ça intéressant quand même qu'ils parlent d'autres choses de ce qu'ils ont fait en termes de devoirs, d'instruction, de ce qu'ils ont appris parce que je sais pas moi un moment important dans la classe (...) je sais pas moi, du style « j'étais apeuré parce que du coup le maître il faisait que crier et du coup j'étais tétanisé, j'arrivais pas à travailler » ... j'aimerais qu'on en parle de ça parce que c'est ce qui se passe en plus mais ils verbalisent pas les petits donc si au travers de ce travail on peut en parler c'est bien ! ; **Chercheuse** – *c'est autre chose c'est-à-dire que là, nous, on veut se centrer sur leur rapport au savoir et aux apprentissages donc bon si ça vient c'est bien et après on leur dit voilà pourquoi j'ai fait les deux colonnes et on fait apparaître le savoir, s'ils vont directement vers le savoir c'est bien*). Nous percevons dans le discours de Mireille l'importance que revêt pour elle la formulation des émotions des élèves. La chercheuse recadre alors. Elle reconnaît l'intérêt qu'il peut y avoir pour l'élève de disposer d'un temps et d'un lieu où il peut exprimer ses ressentis et où il est écouté. Elle insiste toutefois sur le fait que ceci n'entre pas dans la mise en œuvre du dispositif. Son rôle est différent et par conséquent le travail sur les compétences psycho-*

sociales doit se réaliser en dehors de celui-ci. Mireille se laisse finalement convaincre. Au cours de la réunion, son discours évolue peu à peu. Elle évoque davantage les savoirs. Pourtant sa préoccupation première réside encore dans la quantité de détails apportés par les élèves, beaucoup plus que dans la nature des informations apportées. (*Mireille – il raconte, mettons ... je dis n'importe quoi Dina elle va dire « aujourd'hui on a fait la dictée, moi je suis contente parce qu'ils viennent tu vois on discute et tout ça, je suis contente ... « J'ai eu 10 sur 10 tous les mots ils sont justes » l'autre il va enchaîner en disant dans la même classe « moi je suis déçu parce que j'ai fait une faute en plus j'aurai dû relire » et l'autre il va en parlant d'un autre « lui il a eu que 3 sur 10 mais c'est normal parce qu'il apprend pas ses mots » ; Chercheuse – ce qui est intéressant c'est de dire « quels sont les mots que tu as écrits ? » (...) il faut toujours ramener sur le savoir « quels sont les mots les trois mots que tu as pu réussir, ce sont lesquels ? et est-ce que tu te souviens des mots plus difficiles ? »*

Ainsi dans l'extrait ci-dessus, Mireille apprécie la richesse des propos recueillis, l'évocation des émotions (« je suis contente », « je suis déçu ») sans percevoir que cette description éloigne leurs auteurs de l'objectif visé : la réflexion sur les savoirs rencontrés. Ceci amènera la chercheuse à réorienter l'intervention de Mireille en proposant des alternatives à ses régulations. On perçoit cette même attitude dans l'extrait ci-dessous où Mireille pense que les propos rapportés s'inscrivent bien dans la dynamique du dispositif, parce qu'ils sont détaillés alors qu'en fait, comme elle le reconnaît elle-même, ils ne pointent pas les savoirs :

(*Mireille – ce que je dis des fois parce que mine de rien pendant le truc ils y arrivent à cette étape quelque fois parce que si mettons ils disent « aujourd'hui on a fait du français et « ben tu sais et ben » ils vont balancer l'autre en disant « ben tu sais ben en fait il a même pas écouté du coup il a eu une mauvaise note » et l'autre il rétorque en disant « oui si j'ai pas eu une bonne note c'est parce que j'ai pas compris » ; Chercheuse – ben non parce que là, ils parlent d'une vie un peu en classe ; Mireille – mais non parce que le premier qui parle il dit ce qu'ils font).* Et lorsqu'un peu plus tard, Enzo évoque un des épisodes vécus lors de la mise en œuvre du dispositif, Mireille relève ce qui, selon elle, montre le bien fondé des pratiques de l'intervenant : ce dernier a réussi à faire « rentrer [les élèves] dans la précision ». Mais immédiatement la chercheuse rectifie : l'épisode cité est intéressant non pas en raison de la richesse des propos des élèves mais en raison de la nature de leur discours car il montre que l'« on entre dans le savoir » : (*Enzo – c'est ça au début où j'avais du mal par exemple quand ils me disaient « on*

*a appris la conjugaison des verbes en espagnol (...) quand Henri il dit « on fait un contrôle en espagnol ... au début je me disais « qu'est-ce que je peux leur poser ? » et je leur ai dit « qu'est-ce que vous avez vu comme verbe qu'est-ce qu'il fallait répondre ? « c'est comme ça qu'en fait j'ai réussi un peu à tu vois entrer un peu plus dans le détail ; **Mireille** – voilà, rentrer dans la précision ; **Chercheuse** – on rentre dans le savoir.)*

Cette analyse du discours de Mireille nous montre toutes les difficultés rencontrées par cette intervenante : même si elle s'est finalement engagée dans la mise en œuvre du dispositif, elle n'en a pas encore véritablement saisi les enjeux et elle n'a pas réussi à instaurer le cadre interne nécessaire. Focalisée sur l'intérêt d'amener les élèves à évoquer leurs souvenirs, elle a perdu de vue la cible visée par le dispositif : les savoirs. Cependant par les difficultés qu'elle révèle, elle permet au groupe d'affiner la description d'un cadre nécessaire pour que le dispositif mémoire-narration puisse vivre et se développer dans les différents contextes propres à chaque animateur.

4. Éléments de conclusion

4.1. Une démarche collaborative

Ce travail collaboratif a permis de fédérer un groupe autour d'un objet commun : le canevas. Mireille par ses hésitations, son questionnement a montré au groupe la nécessité de mieux définir les cadres externes et internes de ce qui constitue le dispositif à mettre en place pour que le canevas devienne un objet viable dans un milieu donné. Cet objet s'est construit et s'est affiné au cours des différentes séances d'atelier. La possibilité de travailler sur un temps long (3 ans), dégagé de toute finalité de formation, permet à chacun d'intégrer dans ses pratiques cet objet à son rythme, en se donnant le temps de la compréhension. D'autres animateurs l'année suivante se sont saisis de l'objet pour l'adapter au milieu dans lequel ils travaillaient, c'est un travail en cours dont nous rendrons compte ultérieurement. Le groupe s'est enrichi de plusieurs temporalités avec ceux qui essaient de rendre possible la mise en place du dispositif dans le cadre de l'organisation de l'aide aux devoirs dans leurs centres sociaux et ceux qui progressent dans les différentes étapes du canevas. Ils contribuent ainsi à nourrir la réflexion autour de cet objet. Ce travail ne peut se concevoir sans cette dynamique réflexive autour du rapport à l'objet et à ses cadres.

4.2. *Le canevas : un objet frontière ?*

Nous pouvons considérer le canevas comme un objet frontière au sens où il est suffisamment parlant pour que chaque acteur puisse l'investir. « La frontière n'apparaît alors pas comme une ligne de démarcation, mais plutôt comme un espace dans lequel les interactions peuvent avoir lieu, et ont pour effet d'augmenter l'espace partagé progressivement construit. » (Aldon & al., 2020, p.96). Concernant sa structure, ces auteurs considèrent l'objet frontière comme « un contenant pouvant être décomposé en sous objets ». De notre côté, nous avons préféré nous appuyer sur la notion de cadre pour pouvoir définir les différents éléments qui le composent et qui garantissent sa viabilité. Les éléments qui relèvent du cadre externe permettent au « canevas » de se mettre en place, les éléments du cadre interne permettent à partir des différentes étapes d'évoquer les objets de savoirs scolaires mémorisés par les élèves. Ils deviennent des éléments transmissibles tout en œuvrant à la finalité du dispositif.

Références bibliographiques

- Aldon, G., Monod-Ansaldi, R., Nizet, I., Prieur, M., Vincent, C. (2020). Modéliser les processus de collaboration entre acteurs de l'éducation et de la recherche pour la construction de savoirs. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 22.3, 89-109.
- Assude, T., Tambone, J., Millon-Fauré, K. (2022). Effets de formation d'un dispositif recherche-terrain dans le cadre d'une cité éducative. *Xème Colloque International de l'OPHRIS « Formation aux pratiques inclusives : tension(s) entre reproduction et innovation »*, Nancy, 8-9juin 2022.
- Desgagné, S. & Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Baranger, P. (1999) *Cadre, règles et rituels dans l'institution scolaire*. Presses universitaires de Nancy
- Gobert J., Guille-Biel Winder C., Assude T., Millon-Faure K. (2021). The inventiveness of actors in the 'Devoirs Faits' scheme: the 'Memory-Narration' device. *Proceedings of the 2nd SFERE-Provence/Empiric Conference on Education, 30-31 march 2021*. Learning, strategies and educational policies. What interdisciplinarity, methodologies and international perspectives? SFERE (58), 1-6.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Edition de minuit.
- Jacobi, B. (2007). *Cent mots pour l'entretien clinique*. Toulouse, Erès.

Coopérer pour enseigner-apprendre la sociologie scolaire. L'effet d'un outil graphique sur les capacités épistémiques des élèves et le positionnement des professeurs.

Erwan TANGUY

CREAD

Université de Bretagne Occidentale

Résumé :

Nous nous intéressons à la coopération entre professeur.es et chercheur.seuses au sein d'une ingénierie coopérative sur l'enseignement-apprentissage de la sociologie en classe de sciences économiques et sociales au lycée. Ce collectif conçoit une séance sur la division genrée des rôles et l'analyse à partir de systèmes hybrides textes-images-sons. Nous observons comment la coopération épistémique conduit le collectif à changer de positionnement à l'égard d'un tableau introduit initialement pour améliorer la prise de notes des élèves. Le collectif commence à envisager les potentialités du tableau comme outil graphique permettant de développer les capacités épistémiques des élèves.

Abstract:

We are interested in cooperation between teachers and researchers in a cooperative engineering concerning the teaching and learning of sociology in high school, in social studies class. This collective designed a session on the gendered division of roles, and analyzed it using hybrid text-image-sound systems. We observe how epistemic cooperation leads the collective to change its position with regard to a board initially introduced to improve student note-taking. The collective begins to consider the board's potential as a graphic tool for developing students' epistemic abilities.

Mots clés :

Dialogue d'ingénierie, ingénierie coopérative, outil graphique, systèmes hybrides, textes-images-sons, sociologie

Key-words:

Engineering dialogue, cooperative engineering, graphic tool, hybrid text-image-sound systems, sociology

1. Introduction

Notre recherche porte sur l'enseignement-apprentissage de la sociologie au lycée en classe de sciences économiques et sociales (dorénavant SES), en particulier, la classe de seconde. Elle prend appui sur une ingénierie coopérative (dorénavant IC) dont les principes ont été théorisés dans le cadre de la théorie de l'action conjointe en didactique (dorénavant TACD) (Sensevy et al., 2013). Cette ingénierie rassemble les quatre professeurs de SES d'un lycée dont l'un d'entre eux est également chercheur. Le collectif s'est fixé pour objectif de concevoir une séance au cours de laquelle les élèves doivent établir sociologiquement l'existence d'une division genrée des rôles, puis, d'expliquer cette différenciation des comportements. Les professeurs ont préalablement présenté aux élèves le concept de socialisation, concept qui permet d'expliquer comment les individus incorporent des dispositions à agir et penser d'une certaine façon. Les élèves ont étudié la socialisation par la famille, par l'école, les pairs et les médias. La partie de la séquence consacrée au concept de socialisation est laissée à la discrétion de chaque professeur. Le collectif se consacre à l'identification et la compréhension des difficultés des élèves à utiliser les connaissances sociologiques préalablement étudiées avec leurs professeurs.

Au moment où nous parlons, cette ingénierie aborde sa troisième année. Chaque année la séance a été implémentée dans les classes des quatre professeurs. Filmée, elle a été analysée par le collectif pour être améliorée puis de nouveau implémentée et analysée l'année suivante. La présente communication interroge l'introduction dans la séance, lors de la seconde implémentation, d'un tableau à deux colonnes, afin, selon le collectif, d'améliorer la prise de notes des élèves (le document 3 présente le tableau complété puis annoté par l'une des professeurs et ses élèves). Il s'agit pour nous, à un premier niveau, d'observer l'effet de l'introduction du tableau dans la classe sur la capacité des élèves à reconnaître les caractéristiques de la division genrée des rôles, à un second niveau, d'observer comment, en réunion d'ingénierie, la reprise du tableau modifie la compréhension des processus d'enseignement-apprentissage de la sociologie.

1.1. Cadre théorique

Les élèves doivent parvenir à décrire la division genrée des rôles à partir d'un tableau statistique tiré d'une enquête de l'INSEE représentant la répartition des temps sociaux des

hommes et des femmes, soit le temps qu'ils consacrent au travail, aux activités domestiques, aux loisirs, aux trajets (document 1). Pour décrire l'action conjointe du.de la professeur.e et de ses élèves, nous empruntons au cadre de la TACD (Sensevy, 2011) les concepts de milieu didactique et de contrat didactique. Le milieu didactique représente ce avec quoi les élèves doivent faire, essentiellement le tableau statistique, lequel est constitué de formes sémiotiques éparses. C'est l'enquête du.de la professeur.e et de ses élèves qui conduit ces derniers à organiser ces formes en un ensemble cohérent de significations qui produisent un apprentissage. Le contrat didactique désigne les capacités épistémiques incorporées des élèves, les habitudes d'actions issues pour une bonne part de l'action conjointe antérieure du.de la professeur.e et des élèves. Le contrat didactique constitue un déjà-là qui oriente l'action des élèves. Pour comprendre comment fonctionne la coopération au sein du collectif d'ingénierie, nous utilisons aussi le concept de milieu. Le milieu du collectif renvoie à ce avec quoi les professeurs doivent faire en réunion d'ingénierie ; il s'agit du matériau, extraits de films d'étude, extraits de transcriptions des échanges, photographies des écrits des élèves, mis en forme par le chercheur pour documenter la pratique. Le dialogue d'ingénierie désigne les échanges au cours desquels les membres du collectif échangent leurs points de vue et cherchent des solutions pour remédier aux problèmes rencontrés. Chacun s'exprime à partir d'un arrière-plan façonné par sa propre pratique. Cet arrière-plan évolue au cours du dialogue d'ingénierie, nourri des différences de point de vue.

1.2. Méthodologie

Chaque séance a été décrite au moyen d'un synopsis à partir du film d'étude et de la transcription des échanges. Le synopsis des séances permet d'analyser l'action conjointe du.de la professeur.e et de ses élèves dans la classe, le premier niveau de notre étude. Trois réunions d'ingénierie sont consacrées chaque année à l'analyse des séances, le collectif revient alors sur les différentes phases de mise en commun. Le synopsis des séances permet d'identifier des épisodes significatifs pour le dialogue d'ingénierie. Chaque réunion d'ingénierie est elle-même décrite au moyen d'un synopsis réalisé à partir de la captation des réunions et de leur transcription. Le synopsis des réunions sert le second niveau de notre étude, pour analyser le dialogue d'ingénierie. La professeure Elisa prenant part à cette communication, nous centrons le niveau 1 de notre analyse sur son action avec ses élèves dans sa classe, et, le niveau 2, sur le dialogue d'ingénierie concernant l'action de la professeure avec les élèves.

2. Premier niveau, la classe : l'effet de l'introduction d'un tableau à deux colonnes pour décrire la division genrée des rôles

2.1. Première implémentation

Le document 1 qui suit présente le tableau statistique avec lequel les élèves doivent décrire la division genrée des rôles. Celui-ci est tiré d'une enquête menée par l'INSEE qui a demandé à 12000 personnes « en âge de travailler » de transmettre un relevé sur plusieurs semaines du temps qu'ils consacrent au travail, aux activités domestiques, au temps libre, aux trajets. Au final, le tableau met en forme des durées moyennes par jour, données qui résument à la fois des journées différentes (certaines sont travaillées, d'autres pas) et des situations individuelles différentes (les personnes enquêtées ont des âges différents, certaines vivent seules, d'autres en couple, avec ou sans enfants).

Document 1 : La répartition des temps sociaux au cours d'une journée moyenne selon le sexe en France.

	Femmes			Hommes		
	1986	1999	2010	1986	1999	2010
Travail	3h16	3h27	3h31	5h47	5h30	5h15
Temps domestique	5h07	4h36	4h01	2h07	2h13	2h13
<i>Dont : ménage, courses</i>	<i>4h10</i>	<i>3h40</i>	<i>3h01</i>	<i>1h10</i>	<i>1h15</i>	<i>1h17</i>
<i>soins aux enfants</i>	<i>0h42</i>	<i>0h38</i>	<i>0h45</i>	<i>0h10</i>	<i>0h11</i>	<i>0h19</i>
<i>jardinage, bricolage</i>	<i>0h15</i>	<i>0h18</i>	<i>0h15</i>	<i>0h47</i>	<i>0h47</i>	<i>0h37</i>
Temps libre	3h28	3h46	3h58	4h09	4h25	4h28
Trajet	0h44	0h38	0h55	0h45	0h36	0h48

Lecture : en 2010, les femmes en âge de travailler consacrent en moyenne par jour 3h01 à effectuer le ménage ou faire les courses.

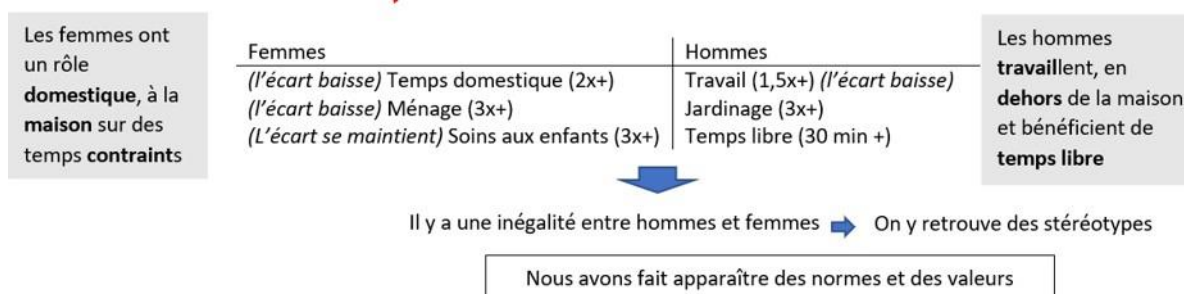
Champ : France métropolitaine, personnes âgées de 15 à 60 ans, hors étudiants et retraités. Source : Insee, enquêtes Emploi du temps

Les élèves doivent répondre à la question « Je compare les résultats obtenus par les hommes et les femmes. Je formule les différents constats scientifiques que je peux tirer de cette comparaison. » La professeure Elisa oriente les élèves vers le tableau statistique que nous désignons comme le milieu didactique et pour chaque ligne leur fait indiquer qui des hommes ou des femmes consacrent le plus de temps à chacune des activités, combien de fois plus. Elle leur demande ensuite d'utiliser ces comparaisons pour préciser ce qu'elles permettent d'apprendre sur les comportements masculins et féminins. Elle clôt les échanges en dictant la synthèse suivante : « On peut dire qu'en moyenne les hommes consacrent plus de temps au travail et au

temps libre tandis que les femmes consacrent plus de temps aux tâches domestiques et aux trajets ». La mise en commun est essentiellement orale.

Comparativement, dans une autre classe, le collectif observe que le professeur fait construire aux élèves un tableau à deux colonnes pour recueillir et faire prendre en notes les réponses des élèves (document 2). Dans la colonne femmes, il reporte les temps dont les élèves ont reconnu qu'ils sont davantage féminins, dans la colonne hommes, ceux davantage masculins, mais également la mesure de l'écart de temps entre les deux et une indication de l'évolution de cet écart dans le temps. Le professeur fait ensuite utiliser ces comparaisons pour préciser ce qu'elles apprennent sur les comportements masculins et féminins. Il annote au fur et à mesure le tableau. Les élèves observent que les femmes ont un rôle domestique, les hommes, un rôle extra-domestique, que les femmes sont contraintes alors que les hommes bénéficient de plus de temps libre. Les élèves reconnaissent une inégalité entre les hommes et les femmes. Ils trouvent une correspondance avec des stéréotypes. Ils disent avoir fait apparaître des normes et des valeurs.

Document 2 : transcription du tableau à deux colonnes « femmes, hommes » pour prendre en notes les réponses des élèves (classe du professeur Éric)



Nota Bene : les flèches dessinées par le professeur indiquent le passage de la première partie de la question, la comparaison des hommes aux femmes, à la seconde partie de la question, ce qu'apprend cette comparaison.

Comme la professeure Elisa, le professeur Éric oriente les élèves vers le tableau statistique, le milieu didactique. A la différence de la synthèse dictée par la professeure Elisa, le tableau coconstruit par le professeur Éric et ses élèves caractérise les rôles masculins et féminins. A partir des connaissances déjà-là du contrat didactique, les élèves pointent le caractère domestique et contraint du rôle féminin par rapport au caractère extra-domestique et libre du rôle masculin. Le tableau est annoté par des enseignements. A partir des connaissances

déjà-là du contrat didactique, les élèves reconnaissent des concepts déjà rencontrés en classe, « inégalité », « stéréotype », « normes », « valeurs ». Le collectif, en réunion d'ingénierie, voit dans cette façon de procéder un levier pour améliorer la trace écrite du cours pour les élèves.

2.2. *Seconde implémentation, introduction d'un tableau à deux colonnes « femmes - hommes »*

Lors de la seconde implémentation, le collectif demande aux élèves de construire, à partir du tableau statistique tiré de l'enquête de l'INSEE (le document 1), le tableau à deux colonnes utilisé par le professeur Éric (document 2). Il leur demande ensuite de répondre à la question « Qu'apprend-on sur le fonctionnement de la société française ? Quelles sont les normes et les valeurs que je peux reconnaître ? ». Normes et valeurs sont des concepts déjà étudiés avec les élèves. Les normes sont à entendre comme les comportements que le groupe attend qu'un individu adopte dans une situation donnée. Les valeurs renvoient au discours du groupe, les justifications qu'il produit pour justifier les comportements à adopter.

Le document 3 qui suit présente la transcription du tableau à deux colonnes complété par la professeure Elisa pour recueillir les réponses des élèves lors de la seconde implémentation. A gauche du tableau figurent en annotation les normes et les valeurs que les élèves associent aux temps sociaux féminins et masculins.

Document 3 : seconde implémentation, la professeure Elisa fait construire et annoter le tableau à deux colonnes (transcription de ce que la professeure écrit au tableau blanc)

	Temps sociaux femmes plus	Temps sociaux hommes plus
Hommes : courage, effort, intérêt, envie, extérieur, force, plein air	Temps domestique (environ 2 fois) Ménage, courses (environ 2,5 fois)	Travail (fois 1,5 ou plus 50%) Jardinage, bricolage (fois 2,5)
Femmes : effort, intérêt de la famille, intérieur, propreté, amour, patience,	Soins aux enfants (environ 2 fois) Trajets (plus 15%)	Temps libre (plus 20%)

Ainsi, quand la professeure demande « il y a une belle valeur là quand même, dans ménage - course hein / on associe ça à quoi le ménage là ? », la professeure oriente l'attention des élèves vers le milieu didactique, à savoir le tableau à deux colonnes, un aménagement du

tableau tiré de l'enquête de l'INSEE (document 1) et, vers le concept de valeur, un savoir scolaire, reconnu, incorporé dans le déjà-là du contrat didactique. Un élève dit « la propreté ». L'élève se réfère à une connaissance de sens commun appartenant au déjà-là du contrat didactique, sa connaissance des activités concrètes que l'on associe au ménage et, un élément du discours commun utilisé ordinairement pour justifier les actions associées au ménage.

Par rapport à la première implémentation, la professeure Elisa n'a pas besoin de dicter une synthèse des échanges. Le tableau à deux colonnes établit la liste des temps davantage féminins, celles des temps davantage masculins, complétée par les coefficients multiplicateurs ou les pourcentages permettant de mesurer l'écart entre hommes et femmes. Les élèves disposent également, en annotation, des normes et des valeurs qu'ils ont associées aux activités féminines « effort, intérêt de la famille, intérieur, propreté, amour, patience », aux activités masculines « courage, effort, intérêt, envie, extérieur, force, plein air ». Par rapport à la première implémentation, les élèves de la classe de la professeure Elisa peuvent noter des caractéristiques de la division genrée des rôles.

2.3. Le tableau à deux colonnes, un outil graphique permettant de construire les capacités épistémiques des élèves

L'introduction du tableau à deux colonnes « femmes - hommes » produit des effets qui dépassent l'objectif du collectif d'enrichir la prise de notes des élèves. Le tableau est un outil graphique. Le concept d'outil graphique a été proposé par l'anthropologue J. Goody revenant sur l'introduction de l'écriture et ses effets sur le développement de la pensée (1977). Il étudie notamment l'apport de la construction de tableaux. Construire un tableau, c'est-à-dire disposer les termes d'un discours en rangées et en colonnes est un procédé d'écriture qui permet de décontextualiser les éléments d'un discours oral pour les objectiver sous forme graphique, ce qui permet de les disposer d'une certaine manière, de les comparer, de les classer, de les catégoriser. En ce sens le tableau est un outil de pensée.

Lors de la mise en commun, la professeure Elisa et ses élèves (également les autres professeurs de l'IC dans leurs classes respectives) extraient des propos tenus pendant les échanges, les temps, les mesures des écarts entre les hommes et les femmes et les disposent selon, dans la colonne de droite, les hommes, ou la colonne de gauche, les femmes (le document 3). La professeure et les élèves relient ainsi ensemble certains éléments présents dans le tableau statistique tiré de l'enquête de l'INSEE qui constitue le milieu didactique. Le tableau ainsi

construit (le document 3) donne une vision d'ensemble des activités typiquement masculines ou féminines. Les élèves reconnaissent alors des normes et des valeurs à partir des attentes exprimées par la professeure et de leurs connaissances et expériences incorporées dans le déjà-là du contrat didactique. La professeure reporte ces éléments en annotation à gauche du tableau (document 3). Elle constitue une liste de normes et de valeurs pour les hommes, une autre pour les femmes.

En réunion d'ingénierie, la professeure Elisa revient sur la façon dont elle a procédé, elle dit « alors au début je notais tout [...] après j'ai fait un tri parce que il y a des choses qu'ils disaient en même temps pour les hommes, effort pour les hommes, effort pour les femmes, ce qui est vrai [...] après je ne les ai plus notés quand ils disaient la même chose pour les uns et pour les autres [...] c'est pour ça qu'en début de liste c'est un peu similaire et puis après ça se [...] diversifie [...] ». La professeure explique comment l'action de ranger les normes et valeurs en catégories homme ou femme l'a conduit progressivement à ne retenir par contraste que les traits les plus caractéristiques, par exemple « extérieur, force » pour les hommes, « intérieur, amour » pour les femmes.

D'un point de vue épistémique, lors de la seconde implémentation, l'outil graphique conduit littéralement, à une description idéal-typique des rôles masculins et féminins. L'idéal-type est un outil méthodologique à disposition du sociologue pour pouvoir se repérer dans l'infini des comportements sociaux (Weber, 1922). Les élèves sont parvenus à indiquer quels sont les comportements que l'on s'attend à voir adopter par un homme, par une femme, ainsi que les caractéristiques prêtées par le discours commun aux activités masculines et féminines. Examinons maintenant l'effet de l'introduction du tableau à deux colonnes « femmes – hommes » et des deux listes sur le dialogue d'ingénierie.

3. Le second niveau, le collectif d'ingénierie : l'effet de l'introduction du tableau à deux colonnes sur la compréhension des processus d'apprentissage

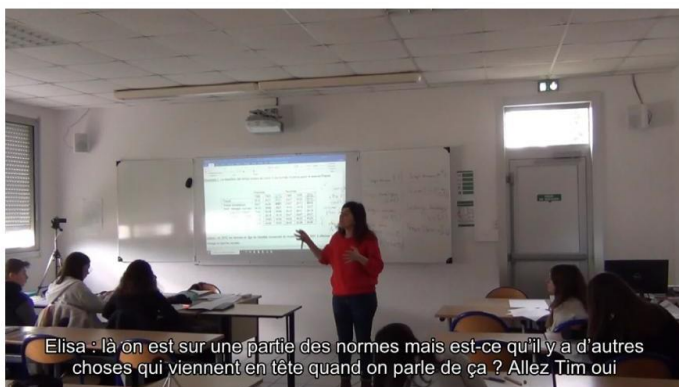
3.1. Le tableau à deux colonnes « femmes - hommes » prend place dans les systèmes hybrides texte-image-son qui documentent la pratique

Les membres de l'ingénierie s'attellent à comprendre les processus d'enseignement - apprentissage à partir du matériau recueilli par le chercheur mis en forme sous forme de

systèmes hybrides texte-image-son (dorénavant notés SHTIS). Le document 4 qui suit présente un SHTIS utilisé en réunion par le collectif pour étudier l'action de la professeure Elisa avec ses élèves lors de la seconde implémentation. La professeure entreprend alors de faire expliquer aux élèves comment les hommes et les femmes développent des dispositions à agir selon les rôles masculins et féminins.

Document 4 : seconde implémentation, SHTIS pour étudier comment la professeure Elisa et ses élèves expliquent la division genrée des rôles

Question 5 : Comment expliquer sociologiquement les constats effectués à la question précédente ?



Elisa : là on est sur une partie des normes mais est-ce qu'il y a d'autres choses qui viennent en tête quand on parle de ça ? Allez Tim oui

Transcription de ce qu'Elisa a écrit au tableau

Hommes :	Temps sociaux femmes plus	Temps sociaux hommes plus
courage, effort, intérêt, envie, extérieur, force, plein air	Temps domestique (environ 2 fois) Ménage, courses (environ 2,5 fois)	Travail (fois 1,5 ou plus 50%) Jardinage, bricolage (fois 2,5)
Femmes : effort, intérêt de la famille, intérieur, propreté, amour, patience,	Soins aux enfants (environ 2 fois) Trajets (plus 15%)	Temps libre (plus 20%)

Transcription de l'épisode

Elisa : là on est sur une partie des normes mais est-ce qu'il y a d'autres choses qui viennent en tête quand on parle de ça ? Allez Tim oui

Tim : Ça fait un peu une généralité mais par exemple quand on est enfant par exemple on a un bricoleur qu'on paie et qui vient chez nous et que souvent c'est un homme ben on va se dire euh enfin c'est souvent les hommes qui font ça

Elisa : D'accord alors ça s'appelle comment ça quand on se dit souvent c'est les hommes qui font ça, quand on associe mentalement le bricolage au masculin ? oui

Louise : Des stéréotypes

Elisa : C'est ça tout à fait, très bien, alors c'est une très bonne idée, un stéréotype d'accord, alors ça serait peut-être lié à des stéréotypes et ces stéréotypes on pourrait les appeler ? + Alors ces stéréotypes donc on pourrait les appeler des stéréotypes, en fait de ?

Le SHTIS est organisé en différents espaces. En haut à gauche, se trouve l'espace d'orientation de l'attention. Il est constitué du film d'étude travaillé à partir de la captation de la séance de la professeure Elisa. La vidéo est sous-titrée. En bas apparaît la transcription des échanges qui fait office de mémoire des échanges. La couleur rouge met en exergue le propos d'un élève que le chercheur souhaite soumettre à la discussion du collectif. En haut à droite, apparaît la transcription de ce que la professeure Elisa a écrit au tableau, élément indiscernable à partir du seul film d'étude. Cet espace fait apparaître le tableau à deux colonnes « femmes - hommes » déjà présenté dans le document 3. Sa présence vient annoter l'espace d'orientation de l'attention et augmenter la compréhension de ce qui se passe au cours de l'épisode filmé. Réciproquement, le film d'étude renseigne la façon dont la professeure et ses élèves utilisent le tableau à deux colonnes. Le SHTIS est donc un acte éditorial qui permet de mettre en forme le matériau empirique pour nourrir l'analyse et assurer le dialogue d'ingénierie (Blocher, 2018).

Il constitue le milieu de l'ingénierie.

Les élèves et le professeur dans la classe doivent enquêter et structurer le milieu didactique constitué du tableau tiré de l'enquête de l'INSEE pour établir la division genrée des rôles. En réunion d'ingénierie les professeurs doivent structurer les éléments constitutifs du SHTIS, le milieu de l'ingénierie, pour comprendre comment les élèves et leur professeure agissent conjointement dans la classe. Le tableau à deux colonnes « femmes hommes » fait partie dorénavant du milieu de l'ingénierie.

3.2. Le tableau à deux colonnes « femmes - hommes » n'est pas spontanément identifié comme un élément déterminant pour aider les élèves

Le SHTIS (document 4) permet au collectif d'examiner comment la professeure Elisa et ses élèves répondent ensemble à la question « Comment expliquer sociologiquement les constats effectués à la question précédente ? ». La professeure a conservé, visible de tous dans la classe, le tableau à deux colonnes complété par les élèves ainsi que les deux listes de normes et de valeurs permettant de décrire la division genrée des rôles. Elle attend que les élèves présentent un enchaînement causal convaincant permettant d'expliquer pourquoi les individus adoptent ces comportements. Le collectif visionne le film d'étude. Jules dit « Ouais ça déroule ! ». La professeure Elisa dit « Ah bah là oui, oui je suis contente de ce que dit Tim et puis là que l'élève elle embraye sur les stéréotypes ».

Les professeurs Jules et Elisa se réfèrent aux propos de Tim et de Louise repris dans la transcription en bas du SHTIS, le milieu de l'ingénierie. Tim dit « On a un bricoleur qu'on paie et qui vient chez nous et que souvent c'est un homme ben on va se dire ben c'est souvent les hommes qui font ça ». Tim en s'appuyant sur son expérience personnelle, expose comment un individu peut en venir à associer le bricolage aux hommes et s'attendre à ce qu'il soit effectué par les hommes. Ce qu'il sait déjà de la société dans laquelle il vit étant à la fois nécessaire et attendu par la professeure, Tim évoque un savoir de sens commun incorporé au contrat didactique. Louise identifie, dans le propos de Tim, l'association bricolage-homme. Elle qualifie cette association de « stéréotype ». Selon le dictionnaire, le stéréotype est une « Idée, opinion toute faite, acceptée sans réflexion et répétée sans avoir été soumise à un examen critique, par une personne ou un groupe, et qui détermine, à un degré plus ou moins élevé, ses manières de penser, de sentir et d'agir. » (Dictionnaire du centre national de ressources textuelles et lexicales, 2023). Le concept de stéréotype employé par Louise renvoie également

aux savoirs de sens commun incorporés au contrat didactique. Les propos réunis de Tim et de Louise recouvrent, au final, ce que les sociologues Luckman et Berger (1966) appellent un processus de typification. Partant de leur expérience du monde, les individus se constituent une image de la façon dont les femmes et les hommes doivent se comporter.

La professeure Elisa n'attribue pas la qualité de la réponse des élèves à la présence du tableau à deux colonnes, l'aménagement du tableau statistique, le milieu didactique, mais plutôt à la qualité des connaissances des élèves, leur « culture » personnelle incorporée dans le contrat didactique. Elle dit « en plus on l'avait pas évoqué même avant. On avait fait la socialisation en fonction du milieu social. Donc c'est des élèves qui / de toutes façons, c'est des élèves j'ai l'impression qu'ils avaient déjà un peu quand même une culture sur le sujet dans la classe. » Cette façon qu'a la professeure d'expliquer la réussite des élèves met sur la piste d'une explication courante chez les professeurs de SES. Les professeurs évoquent fréquemment la sociologie de l'école, en particulier la sociologie de Bourdieu qu'ils enseignent aux élèves de terminale, qu'ils appliquent à leurs classes pour expliquer la réussite de leurs élèves. La sociologie de Bourdieu fait partie de l'arrière-plan à partir duquel les professeurs expliquent les processus d'apprentissage, entre eux, en formation, dans les réunions de correction des épreuves du baccalauréat. Ils retiennent en particulier l'idée que les milieux cultivés transmettent à leurs enfants « un corps de savoirs, de savoir-faire et surtout de savoir-dire » qui favorise leur réussite scolaire (Bourdieu & Passeron, 1964, p. 36).

La professeure Elisa ne relie pas la capacité des élèves à expliquer comment les individus en viennent à considérer que certaines activités sont du ressort des hommes ou des femmes à la présence du tableau à deux colonnes présent dans le SHTIS, le milieu de l'ingénierie, mais plutôt à des savoirs non scolaires.

3.3. Lorsque le tableau à deux colonnes « femmes - hommes » acquiert, aux yeux des membres du collectif, le statut d'outil graphique

La professeure Carole intervient à son tour et dit : « Moi je trouve en fait, ce que tu as / la façon dont tu as écrit au tableau là, les valeurs masculines et féminines et après, que tu empruntes le terme de normes, et bien tu vois, la réponse des élèves découlait. Donc je trouve que c'est / on voit une logique là-dedans et on voit que tu les emmènes, tu les emmènes sans qu'ils se rendent forcément compte et, le fait d'avoir écrit d'abord les valeurs montre déjà qu'il y a une distinction que tu opères entre les hommes et les femmes et donc, forcément, ça va

arriver sur la notion de stéréotype et donc c'est grâce à toi, moi j'ai envie de dire, que justement les élèves se sont dirigés vers ce genre de raisonnement ». La professeure Carole au contraire met l'accent sur l'action de la professeure Elisa. Elle met en relation différentes formes sémiotiques du SHTIS, le milieu de l'ingénierie. Elle met en relation ce que la professeure Elisa a écrit au tableau blanc, « la façon dont tu as écrit au tableau là », la partie en haut à gauche du SHTIS, c'est-à-dire le tableau à deux colonnes « femmes-hommes » annoté, et, la transcription des échanges, « tu empruntes le terme de normes » laquelle correspond à la partie basse du SHTIS. Cette mise en relation lui permet d'exposer un point de vue différent sur la façon dont les élèves sont parvenus à expliquer une disposition à penser que le bricolage est une affaire d'homme, sans recourir à la sociologie de l'école, l'arrière-plan fréquemment utilisé par les professeurs de SES pour expliquer, entre eux, la réussite des élèves.

Mieux, la professeure Carole évoque le travail de catégorisation que permettent les listes de normes et de valeurs masculines et féminines en annotation du tableau à deux colonnes, « le fait d'avoir écrit d'abord les valeurs montre déjà qu'il y a une distinction que tu opères entre les hommes et les femmes ». Le procédé d'écriture permet d'« arriver sur la notion de stéréotype ». Les deux listes font apparaître des traits saillants des temps typiquement masculins ou féminins issus du tableau statistique tiré de l'enquête de l'INSEE, le milieu didactique. Les élèves peuvent plus facilement connecter au concept de stéréotype, au déjà-là du contrat didactique. Pour elle, c'est logiquement que « les élèves se sont dirigés vers ce genre de raisonnement ».

Le tableau à deux colonnes « femmes-hommes » change de statut dans le dialogue d'ingénierie. Il n'est plus exactement un moyen de recueillir les réponses des élèves pour améliorer leurs prises de notes, il est un élément à mettre en relation avec les échanges dans la classe, échanges documentés par le film d'étude et sa transcription, les formes sémiotiques du milieu de l'ingénierie, pour comprendre les processus d'enseignement-apprentissage dans la classe. Le collectif questionne maintenant les potentialités du tableau en tant que procédé d'écriture pour permettre aux élèves de relier le tableau statistique issu de l'enquête de l'INSEE (le document 1), le milieu didactique, à leurs connaissances déjà-là, aux attentes des professeurs, le contrat didactique, et expliquer par exemple comment se forment les dispositions à penser que le bricolage est une affaire d'hommes, plus généralement, la division genrée des rôles.

4. Conclusion

Le premier étage de l'analyse, celui de la classe, montre que le tableau à deux colonnes n'est pas une simple amélioration de la prise de notes des élèves. Complété conjointement par la professeure et ses élèves, il permet d'objectiver certains éléments du discours oral, de les disposer en colonnes, de les rapprocher à partir de connaissances de sens commun, les connaissances qu'ont les élèves des différents temps sociaux couverts par l'enquête de l'INSEE, et, de connaissances scolaires, les concepts sociologiques de norme et de valeur qu'ils ont étudié en classe préalablement. Le tableau constitue donc un outil de pensée. En tant que tel, il contribue à améliorer les capacités épistémiques des élèves, en particulier, leur capacité à penser le social. Professeure et élèves ont construit l'idéal-type des comportements masculins et féminins.

Le second étage de l'analyse est celui de la réunion d'ingénierie. Le SHTIS permet au collectif de mettre en relation le tableau que la professeure et les élèves complètent avec ce que la professeure et les élèves disent, donc d'interroger les potentialités du procédé d'écriture, non pas en qualité d'outil de prise de notes, mais en qualité d'outil de pensée, d'outil graphique. La coopération épistémique entre les professeurs, la différence des points de vue, contient en germes un changement de positionnement des professeurs par rapport à l'écriture. Dans l'arrière-plan commun, au côté d'explications de type « culturel », se dégage un levier d'action concret susceptible de permettre à un plus grand nombre d'élèves de construire des capacités à penser en sociologue.

Références bibliographiques

- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2003). *La construction sociale de la réalité*. Armand Colin.
- Blocher, J.-N. (2018). *Comprendre et montrer la transmission du savoir : Les systèmes hybrides texte-image-son comme lieux de production et d'écriture de phénomènes. Une illustration en Théorie de l'Action Conjointe en Didactique*. Thèse de sciences de l'éducation. Université de Bretagne occidentale.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2012). *Les héritiers les étudiants et la culture*. Éditions de Minuit.
- Goody, J. (1986). *La raison graphique : La domestication de la pensée sauvage*. Éditions de Minuit.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir : Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. De Boeck.
- Sensevy, G., Forest, D., Quilio, S., & Morales, G. (2013). Cooperative engineering as a specific design-based research. *ZDM*, 45(7), 1031- 1043.
- Weber, M. (1998). *Essais sur la théorie de la science*. Presses Pocket.

De la coopération formelle à la coopération fonctionnelle.

Documenter les obstacles didactiques professionnels pour accéder à l'épistémologie pratique lors du passage d'un enseignement des jeux d'équipe à un enseignement des sports collectifs

Antoine THÉPAUT

Univ-Lille, ULR 4354, Théodile-CIREL. Centre Interuniversitaire de Recherches en Education de Lille, F-59000. Lille, France. INSPE Lille Nord de France.

Stéphane BRAU-ANTONY

Université de Reims Champagne Ardenne. Cérep. INSPE Reims.

Résumé :

Cette communication explore les conditions de la coopération entre élèves en situation d'apprentissage. Abordée selon une approche didactique nous étudions en particulier les actions conjointes du professeur et des élèves et considérons que développer des modes de travail didactique susceptibles de favoriser la coopération au cours d'apprentissages par problématisation représente pour le professeur un obstacle didactique professionnel. Nous explorons cette présentation par la description de l'épistémologie pratique co-construite au cours de deux cycles, l'un de l'enseignement ordinaire des jeux sportifs collectifs à l'école élémentaire, l'autre au cours d'un enseignement rénové.

Abstract:

Mots clés : Coopération ; Epistémologie pratique ; E. P.S. ; sports collectifs, obstacle didactique.

Key-words:

Introduction :

Développer la coopération des élèves en classe est une visée éducative largement partagée. Toutefois, c'est souvent le cas, en reposant sur un consensus de portée générale, elle s'appuie sur une définition de la coopération de « sens commun » au sens de Bourdieu, (1980) et relativement « abstraite », au sens de DPE (2019). Lorsqu'il faut qu'elle soit activée, les comportements des acteurs révèlent toutes les divergences, difficultés, ambiguïtés et approximations que la définition consensuelle comporte. En particulier nous pensons que les formes et modalités de coopération ne sont pas identiques lorsqu'il s'agit de réaliser un projet de la vie ordinaire et une coopération pour apprendre dans le cadre scolaire, coopérer pour apprendre ensemble. Nos observations de classe nous amènent à avancer la proposition suivante : conduire un enseignement-apprentissage, dans le cadre scolaire, reposant sur la résolution d'un problème collectif supposant une coopération entre élèves est une modalité d'enseignement complexe. C'est une compétence professionnelle exigeante que l'on peut qualifier « d'obstacle didactique professionnel » au sens « des actions, des actes qui sont des éléments clés d'une pratique experte de métier, ... nécessite des procédures expertes stabilisées, affirmées en même temps qu'il est l'expression de tensions et problèmes qui bloquent et empêche la construction d'un geste professionnel » (Alin, 2010, p.60).

Nous explorons cette dimension d'obstacle didactique professionnel dans le cadre de la TACD. Que nous révèle cette perspective pour l'observation des formes de coopération entre élèves lorsqu'ils sont placés en situation d'apprendre ensemble ? Nous l'abordons au cours de cette communication au prisme de l'épistémologie pratique afin d'avoir accès aux savoirs que les acteurs mobilisent lors du franchissement de cet obstacle, savoirs professionnels du professeur, savoirs scolaires des élèves. Nous envisageons cette question à partir de l'enseignement-apprentissage des jeux sportifs collectifs en EPS à l'école élémentaire qui apparaît comme cas emblématique dans la mesure où apprendre à jouer collectivement est le sens même de l'APSA/PPSA¹ et de l'action didactique conjointe du professeur et des élèves.

Nous exposons dans un premier temps l'approche théorique de l'étude fondée sur une épistémologie de l'enseignement des jeux sportifs collectifs et la définition de l'épistémologie

¹ Nous employons la notion d'APSA/PPSA dans une conception anthropo-technique des pratiques corporelles définie par Bouthier (2018). La notion de PPSA pratique physique sportive inscrit chaque pratique corporelle dans son ancrage historico culturel mais opère une distinction importante avec le discours commun, celui des textes officiels, enseignants et élèves en EPS, qui la rend difficilement partageable. Cette distinction activité-pratique est une distinction fondamentale dans les recherches en didactique. (Daunay, 2007/2013)

pratique dans le cadre de la TACD. Nous présentons dans un deuxième temps l'épistémologie pratique du professeur et des élèves au cours d'une ingénierie didactique construite en deux étapes, une observation préliminaire des pratiques ordinaires de l'enseignante suivie d'un cycle qualifié d'enseignement rénové des sports collectifs (Mérand, 1989). L'étude comparative entre ces deux étapes permet de documenter l'obstacle didactique professionnel et d'accéder à l'épistémologie pratique. Cette étude nous permettra alors dans un troisième temps de discuter de la pertinence du concept d'épistémologie pratique et de ses composantes..

1. Cadre théorique

1. 1. Une épistémologie de l'enseignement des jeux sportifs collectifs à l'école élémentaire : la gravité épistémique

Si les textes et programmes de l'EPS à l'école élémentaire ont connu plusieurs modifications en trois décennies (1990/2020), les APSA/PPSA supports demeurent elles inchangées, en particulier pour la catégorie des jeux sportifs collectifs. Pour atteindre les objectifs visés, les professeurs des écoles (PE) peuvent s'appuyer sur un large panel de jeux collectifs. Déterminer ceux qui apparaissent les plus appropriés est ici une question complexe qui a donné lieu depuis longtemps à des débats souvent sans issue, entre les tenants d'une approche par les jeux traditionnels et les promoteurs d'une approche par les sports. Les textes et programmes définis par le ministère optent pour une attitude prudente laissant bien souvent le choix des jeux supports de d'enseignement, aux enseignants compte tenu des contextes locaux. Ils reposent cependant sur une filiation implicite des jeux traditionnels (Cycle 2, 7-10 ans) aux sports collectifs (Cycle 3, 10 – 12 ans) (MEN, 2015), tout en posant le principe d'une filiation entre les textes de l'école élémentaire avec ceux du collège puis du lycée, assurant une continuité disciplinaire de l'EPS de l'école élémentaire au collège et lycée.

Ces recommandations préconisées par les textes et programmes s'inscrivent dans un contexte de profondes modifications curriculaires. Elles ont suivi en cela un mouvement général de rénovation des contenus d'enseignement dans l'ensemble des disciplines scolaires. Ce mouvement affecte également l'EPS et l'enseignement des pratiques sportives comme moyen de l'EPS. « Pour ne prendre qu'un seul exemple, ce que « nager » veut dire a complètement changé de signification : passant de l'apprentissage des gestes techniques des nages codifiées dans la compétition (la brasse, le crawl ...) à une « adaptation au milieu aquatique » nécessitant la construction de nouveaux repères ... Du même coup, même s'il est

incapable de reproduire les gestes du nageur, le bébé se voit reconnu des compétences aquatiques qui lui sont propres » (Garnier, 2006, p. 209). Il en est de même pour l'enseignement des jeux et sports collectifs où les préconisations ministérielles depuis 2005 classent ces jeux sportifs collectifs dans un champ d'apprentissage défini comme celui où il s'agit de « coopérer s'opposer à travers un affrontement individuel ou collectif » en notant par là, la prévalence d'une approche par les compétences de jouer en équipe, s'organiser pour le gain du match, en repérant les situations d'attaque et de défense. Cette orientation inscrit le sens vers l'apprentissage du jeu collectif en insistant prioritairement sur le jouer ensemble et oriente vers une conception dialectique des jeux sportifs collectifs (Brau-Antony, 2003). Les pratiques ordinaires dans les classes ont-elles suivies ces recommandations ? Nous ne le pensons pas.

Atteindre cette visée suppose de privilégier des situations de jeux à effectifs réduits (3 contre 3, 4 contre 4...MEN 2015, Eduscol EPS cycle 3). En effet, les situations de jeu opposant des équipes en nombre important créent les conditions d'émergence d'un « jeu en grappe » qui constitue l'objet même d'un premier obstacle à tout apprentissage. Réduire la taille des équipes suppose alors d'attacher une attention particulière à leur constitution. En effet, afin que les rencontres entre équipes soient équilibrées, intéressantes et sources de problème de jeu à résoudre, il est important de constituer des équipes homogènes entre elles, hétérogènes en leur sein. Par ailleurs si l'accent porté est d'apprendre à jouer en équipe il est nécessaire que les équipes restent identiques durant toute la durée du cycle. Afin d'apprendre à se connaître, construire des règles d'actions collectives il est important de jouer souvent ensemble. Orienter l'apprentissage du jouer ensemble c'est privilégier le projet d'équipe avant l'acquisition des habiletés motrices d'ordre individuelle contrairement aux approches traditionnelles. C'est engager chacune des équipes sur un projet de transformation et d'amélioration de l'efficacité collective, dans son rapport à l'opposition aux autres équipes. Ceci implique de pouvoir identifier, mesurer cette efficacité de l'équipe (Mérand, 1989 ; Dhellemmes, 1989).

A la suite des travaux de Gréhaigne, Billard & Laroche (1999), nous avançons le fait que passer d'un jeu d'échange de la balle, enjeu principal de la majorité des jeux traditionnels, à un jeu sportif collectif (JSC) dont le but consiste à aller placer la balle dans la cible adverse afin de s'affirmer meilleure que l'autre équipe (Jeu, 1977) entraîne une bascule fondamentale dans la conception des sports collectifs (Bernard, 1962, Deleplace, 1966) interprétable en

termes « d'obstacle épistémologique » (Amade-Escot & Marsenach, 1995, p.38) dans l'approche de l'enseignement des JSC. Introduire un jeu dans un espace orienté nécessite de passer d'une activité d'échange de la balle, à un jeu de progression de la balle vers la cible adverse, où « la passe », de finalité de nombre de jeux traditionnels devient un moyen pour assurer la progression de la balle vers la cible adverse. Dans cette perspective de jeu, l'échange de la balle est alors l'apprentissage de faire des passes en mouvement (Thépaut, 2002). L'ensemble de ces considérations nous conduisent à proposer, à la suite des travaux de Richard-Bossez (2023), la notion de gravité épistémique. L'auteur, décrit les savoirs circulant dans la classe sur la base des discours qui y sont tenus en prenant appui sur le concept de « gravité sémantique » (Maton, 2008). Ce concept repose sur deux types de discours : « Le discours horizontal est universellement répandu et correspond au « savoir du type quotidien ou de sens commun ... Le discours vertical, lui, << prend la forme d'une structure cohérente, explicite et possédant systématiquement des principes>> (Bernstein, 2007). ... Le discours vertical est soumis à des règles officielles et institutionnelles fortes, notamment scolaires qui encadrent la distribution des savoirs » (Richard-Bossez, 2023, p. 52). Nous transposons ce concept de gravité sémantique en gravité épistémique permettant d'élargir cet outil d'analyse du discours à l'analyse des pratiques corporelles. Nous empruntons à Léziart (2012) la distinction entre jeux traditionnels reposant sur des « règles de jeu peu contraignantes et permettant la pratique immédiate de tous. » (p. 21) et règles sportives qui « par leur sophistication croissante exigent une initiation conséquente des joueurs avant l'accès aux pratiques de haute performance » (p. 21).

On le voit, s'inscrire dans une stratégie d'enseignement visant l'apprentissage du fait de jouer en équipe entraîne la modification d'un ensemble de points constitutifs du mode de travail didactique (Schneuwly, 2005 ; Thépaut 2019). Les observations courantes à l'école élémentaire montrent que nous n'en sommes pas là. Cette approche constitue un changement de paradigme. C'est permettre aux élèves d'entrer dans les apprentissages, par une confrontation directe à la complexité de la pratique, à sa signification anthropologique (Jeu, 1977). Passer d'un enseignement des jeux sportifs collectifs à un enseignement du savoir jouer en équipe dans un sport collectif a, on le voit, des répercussions sur les modes de travail didactique. Il devrait être en mesure de dépasser les obstacles didactiques qui émergent lors d'une approche analytique et progressive de l'enseignement. L'abord par l'épistémologie pratique telle que développée en TACD doit être en mesure de rendre compte des actions du

professeur dans ses relations avec celles des élèves..

1. 2. Épistémologies pratiques : définition

Tout enseignement d'un savoir nouveau place dès le départ l'élève devant des difficultés pour répondre à un problème qui lui est soumis et dont il ne possède pas la réponse, la bonne réponse. Devant ces difficultés, en particulier si elles sont tenaces, l'enseignant est dans l'obligation de permettre à l'élève de résoudre le problème. Pour cela il va lui donner un ensemble d'indications visant à lui permettre d'avancer dans la résolution du problème, en s'appuyant sur sa propre épistémologie, « théorie implicite [des mathématiques], sorte de modèle construit pour la pratique et dont la fonction première est de résoudre les conflits du contrat didactique ». Brousseau avait alors qualifié « d'épistémologie du professeur » (Brousseau, 1998).

1. 2. 1. L'épistémologie du professeur

Le concept d'épistémologie pratique apparaît dans la présentation initiale de la TACD présentée par Sensevy (2007). Il prolonge l'épistémologie du professeur définie par Brousseau (1998) dans la théorie des situations didactiques (TSD) en lui faisant opérer un double mouvement, à la fois actionnel en l'intégrant dans une théorie de l'action, et interactionnel lorsqu'il s'agit d'une action conjointe du professeur et de l'élève.

Le concept est avancé comme mode d'explication des soubassements épistémologiques de l'action professorale. Cette épistémologie est pratique parce qu'émergeant dans le cours de l'action de transmission de savoir et a une utilité pratique pour répondre aux problèmes d'enseignement-apprentissage que la pratique soulève. Cette épistémologie permet de comprendre et rendre intelligible les déterminations du jeu didactique *in situ*. S'intéresser à l'épistémologie pratique des professeurs c'est s'intéresser à leurs savoirs professionnels en les considérant dans un même mouvement sous l'angle d'une épistémologie du savoir enseigné et du savoir enseigner (Lefevre, 2018). Le concept apparaît comme une tentative à visée compréhensive des savoirs mobilisés dans le processus d'enseignement-apprentissage en dehors du discours de sens commun désignant les savoirs des enseignants en termes de « manque » -manque de connaissance, manque de formation- ... Il s'inscrit indéniablement dans une visée positive, d'étude de ces savoirs sans jugement *a prioriste*.

En ce sens il est très utile pour observer et comprendre les logiques de développement

professionnels.

1. 2. L'épistémologie des élèves

Dans leur processus d'élaboration de connaissances nouvelles, les élèves ne partent pas de rien. Ils explorent leurs environnements, et en particulier les sujets soumis à l'étude dans le cadre scolaire, avec leurs connaissances préalables. Leur développement des connaissances dans les démarches d'apprentissages a donné lieu à de nombreux travaux. En s'appuyant sur une revue de questions des pratiques épistémiques qui se développent dans le cadre des apprentissages scolaires, Amade-Escot (2020) présente deux orientations dans les recherches. L'une est orientée sur les épistémés, l'autre sur « les pratiques de savoirs dans la classe par l'étude des choix et décisions effectués par les pratiquants ... non seulement des changements conceptuels mais intégrant des valeurs, des usages et les dimensions esthétiques ». Leur description devient dans la TACD une attention plus grande soit apportée à l'agir des élèves. Elle conduit l'auteur à souligner la nécessité « d'une prise en compte symétriques des épistémologies pratiques du professeur et des élèves en ce qu'elles participent de l'intelligibilité de l'action didactique conjointe ». (Amade-Escot, 2020, p.112)

2. Problématique et questions de recherche

Sur ces bases, nous souhaitons connaître comment une conception renouvelée de l'enseignement des jeux sportifs collectifs à l'école élémentaire, fondée sur une gravité épistémique forte se co-construit entre les élèves et le professeur. Lors d'une précédente étude (Thépaut, 2002), nous avons pu décrire le fonctionnement du contrat didactique lors d'un enseignement par l'apprentissage de règles d'action dans le cadre d'une approche structurale des sports collectifs (Brau-Antony, 2003). Si quelques élèves ont pu s'approprier ces règles d'action, (par exemple celle où en situation d'attaque tout joueur non porteur de balle, partenaire du porteur de balle doit se mettre en mouvement en avant du porteur de balle, afin de faire progresser la balle vers la cible adverse) notre étude avait également permis de mettre en évidence les effets de l'absence d'une observation-évaluation de l'effet de la mise en œuvre de cette règle d'action sur la performance de l'équipe. En l'absence d'un pointage de ces résultats d'action, les apprentissages sont construits au cours de procédures d'apprentissage spontanées (Thépaut & Léziart, 2005). Chaque élève, joueur, apprend individuellement au hasard de ses échecs et réussites. Il apparaît dès lors qu'un enseignement explicite piloté par la recherche de l'efficacité collective est de nature à transformer

l'épistémologie en jeu des élèves en même temps qu'une nouvelle approche de l'enseignement par le professeur.

Passer d'un enseignement des jeux sports collectifs à faible gravité épistémique à un enseignement du jeu sportif d'équipe constitue un obstacle didactique professionnel (Alin, 2010) et son dépassement, un développement d'une nouvelle expertise professionnelle. L'approche par l'épistémologie pratique apparaît structurante pour étudier *in situ* l'enseignement-apprentissage en observant les actions conjointes qui opèrent « dans le feu de l'action, c'est à dire dans des conditions qui excluent la distance, le recul, le survol, le délai, le détachement » (Bourdieu, 1980) façonnent la manière dont chacun définit la situation » (Amade-Escot 2013, p.40). Comment les élèves construisent-ils leurs connaissances dans le feu de l'action et avec l'aide de l'enseignant ?

Les questions de recherche qui orientent notre travail s'inscrivent dans une tentative de « symétriser l'investigation des épistémologies pratiques du professeur et des élèves » (Amade-Escot, 2019, p. 112) sur la base des observations suivantes.

Quels modes de réalisation des élèves ? Quelles connaissances ? Quelles formes adoptent ces épistémologies pratiques, acquises dans et par la pratique ?

Quelles modalités de régulation *in situ*, quelles procédures de régulations didactiques ? Quelles modalités de régulation de la situation ? Permettent-elles des épisodes de co-construction du savoir ? Portent-elles sur l'ensemble du « complexe ou axent-elle sur un axe prioritaire de ce complexe » ?

Ceci devrait nous permettre d'enrichir « l'épistémologie pratique du professeur et des élèves » dans un contexte de référence fluctuantes à l'école élémentaire. Ceci devrait permettre de renouveler le regard sur la co-construction des savoirs à l'école élémentaire, en dehors de tout jugement *a prioriste* sur la compétence ou non des professeurs d'école..

3. Méthodologie

3.1. Le contexte de la recherche

L'étude est réalisée dans une classe de CM1 CM2 (élèves de 10-12 ans) avec une PE, de formation littéraire, non spécialiste en EPS. Elle se déroule en deux temps. Le premier temps, est consacré à l'observation puis l'analyse de « l'enseignement ordinaire » (Leutenegger, 2000). Le second temps repose sur procédure d'ingénierie didactique reposant

sur un enseignement des jeux sportifs collectifs par débats d'idées (Gréhaigne & Deriaz 2010 ; Gréhaigne, J.-F., Wallian, N. & Brière-Guenoun, F. (2015). Cette ingénierie didactique a été construite sur la base des travaux de Artigue (1990). Elle est une recherche coopérative fondée sur un contrat initial, un accord pour un enregistrement audio-visuel des séances donnant lieu à des propositions pour un enseignement rénové sur la base d'une analyse partagée de l'enseignement ordinaire.

3.2. Les données recueillies

Nous avons observé les pratiques de l'enseignante et des élèves et les contenus réellement enseignés. Les séances ont été filmées à l'aide de deux caméras, l'une en plan large sur l'ensemble du gymnase, l'autre en plan restreint au côté des élèves et de la PE. L'une d'elle est équipée d'un micro-cravate porté par l'enseignante. Ce dispositif permet d'avoir plus spécifiquement accès au discours de l'enseignante. Les données recueillies ont donné lieu à une transcription du discours de l'enseignante. Les modes de réalisation des élèves sont transcrits sous forme de « configurations de jeu » situant dans l'espace, le porteur de balle, les non-porteur de balle et les défenseurs. L'ensemble de ces données sont ensuite regroupées sous formes de chroniques » (Brousseau, 1977) permettant de situer quelles observations sont à l'origine de quelles régulations.

« L'ensemble de ces données sont ensuite regroupées sous formes de chroniques » (Brousseau, 1977) permettant de situer quelles observations sont à l'origine de quelles régulations. Les régulations didactiques de la PE donnent accès à son épistémologie. Ces données sont ensuite complétées par des entretiens *ante et post séance*.

	Enseignement ordinaire (6 Séances)	Enseignement par débat d'idées (12 séances)
	Séance 1 : Epervier ballon.	Phase 1 (séances 1 à 3) : Jouer au jeu la balle au capitaine ; Connaitre le jeu, ses règles, son sens.
	Séance 2 : Balle aux prisonniers.	Phase 2 (Séance 4 à 6) : Formuler une stratégie collective. Calcul de l'efficacité collective sur la base de l'indice.
	Séance 3 : Epervier déménageur.	Phase 3 (Séances 7 à 10) : Entraînement Maîtriser la conduite de la balle pour assurer sa progression vers la zone de tir.
	Séance 4 : La passe à 10.	
	Séance 5 : Le ballon anglais.	Phase 4 (Séance 11 et 12) : Mesure des progrès de de l'entraînement dans la coopération au sein de l'équipe.

Tableau comparatif de planification de séances lors des deux étapes de l'ingénierie didactique

4. Résultats

Nous présentons les résultats sous forme d'un tableau synthétique rapportant les données principales de compréhension des deux séquences d'enseignement avant de présenter deux situations critiques didactiques à l'origine de deux procédures de régulation didactique significatives. Cette mise en relation des données d'observation et d'entretien permet d'inférer des éléments d'épistémologie pratique de l'enseignante relatifs aux savoirs à enseigner.

	Enseignement ordinaire	Balle au capitaine vers le basket-ball, ou le handball : des modalités nouvelles
Gravité épistémique	Faible	Forte
Objectif	Apprendre à faire des passes.	Apprendre à faire progresser la balle collectivement pour l'amener vers la cible
Théorie implicite de l'enseignante	<p>A l'école les jeux collectifs servent à apprendre à faire des passes. L'habileté « passe » est emblématique de l'action collective à l'école primaire, du fait d'avoir « l'esprit d'équipe ».</p> <p>A chaque séance un nouveau jeu est présenté. Chaque nouveau jeu est alors une nouvelle situation d'apprentissage considérée comme variable</p> <p>Une coopération formelle</p>	<p>Le sens du jeu : apprendre à jouer collectivement c'est apprendre à jouer ensemble au sein d'un collectif pour dominer l'équipe adverse.</p> <p>La PE s'appuie sur une culture sportive reposant sur une connaissance certaine du football, exprimée spontanément en cours de régulation et explicitée en entretien.</p> <p>Le choix de la balle au capitaine parce qu'il est un jeu ouvrant sur une alternative possible vers le basket ou le handball, mais ne nécessitant pas de connaître au préalable les règles du jeu de ces deux sports, ce qui constitue souvent un obstacle pour les PE.</p> <p>Une coopération fonctionnelle</p>
Les modalités de mise en œuvre : forme de travail didactique : « savoir pour enseigner »	<p>Dans la définition de la tâche comme « technique professorale » un indice d'expertise apparaît dans la chronologie de présentation des consignes : du but du jeu aux règles du jeu vers les opérations à mettre en œuvre ;</p> <p>Elle accompagne cette transmission des consignes à l'aide d'un tableau pour soutenir l'attention des élèves</p>	<p>Des équipes à effectifs réduits et ses implications en termes de gestion d'aires de jeu évoluant en simultanément nécessitant de déléguer les tâches d'arbitrage aux élèves eux-mêmes, les tâches de marquage des scores, chronométrage</p>
	Des équipes constituées <i>in situ</i> renouvelées à chaque séance	Toujours les mêmes équipes. La PE intègre sans réserve cette proposition formulée dans le cadre de l'ingénierie : « cela facilite la mise en place des séances », « cela évite les disputes habituelles... » (<i>entretien ante</i>) entre joueurs qui ne veulent pas être avec untel ou untel
r	Une évaluation implicite sur la base des ressentis des joueurs.	<p>Une évaluation des performances</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Les scores des matchs 2. Le calcul de l'indice d'efficacité de l'équipe <p>support de formulation d'une stratégie d'équipe définie au cours de débats au cours desquels les élèves exposent leurs connaissances.</p>
: Réguler	<p>« Je ne sais pas quoi dire en jeu » (extrait entretien post séance 4)</p> <p>Gérer, animer des discussions débats à l'issue d'une séquence de jeu (cf. point 5. 1.)</p>	<p>Animer participer aux débats d'idées institués entre 2 séquences de match.</p> <p>L'enseignante régule :</p> <p>En cours de jeu par interventions verbales, interventions d'ordre perlocutoire A l'occasion des débats d'idées, intervient sur l'évaluation des stratégies d'équipe</p>

Tableau 2 : Description des principales traces pour caractériser les éléments d'épistémologie pratique de l'enseignante.

4. 1. Présentation d'une régulation au cours de l'enseignement ordinaire (4^o séance : thème de la séance : la passe à 10).

Cette séquence d'une durée de 20 minutes souligne deux incidents critiques didactiques qui conduisent à des ruptures de contrat didactique. Au cours de la phase de verbalisation, l'enseignante, avec l'aide de l'élève-arbitre fait remarquer « cela fait un essaim d'abeilles » (jeu en grappe) entraînant un blocage du jeu. Elle invite les élèves à s'exprimer. Un échange animé s'engage entre les élèves. Cet échange montre d'un côté les joueurs (essentiellement des filles), qui précisent être démarquées en jeu mais qui ne reçoivent jamais la balle.

Elève-arbitre : Ben euh dans les sans maillots il y en a qui sont pas démar... enfin il y en a qui sont démarqués, juste, juste devant eux pis ils vont chercher hyper loin

Elèves : oh ouai (acquiescement)

Maitre : J'ai entendu Chloé plusieurs fois qui disait "Eh mais moi je suis démarquée". Ca veut bien dire ce que ça veut dire

Elève : Ben oui (acquiescement)

Maître : Ben ouai, ben ouai. Qu'est-ce que tu as constaté Imane (l'élève-arbitre)

Imane : pourtant j'ai dit à Dylan, ben voilà ... et tout ças

Maître : Vous venez à peine de commencer Imane m'a dit de suite madame, ça recommence ça fait un essaim d'abeilles....

Si ces premiers élèves manifestent leur mécontentement de s'être démarqués durant le jeu sans jamais toutefois être destinataire d'échange, de l'autre coté, un élève avance l'argument : être démarqué ne suffit pas, il faut aussi se déplacer pour être en mesure de recevoir la balle.

Elève : c'est normal madame, il y en a qui

Maître : C'est normal ?

Dylan : Peut-être se déplacer là si il y a personne qui bouge pour aller chercher la balle euh, ben c'est pas normal non plus ..

Elève : Ben non !

Maitre : et alors après

Elève : si on est placé

Dylan : ouai, lorsqu'on est placé il faut bien aller chercher la balle aussi

Imn: ben non après tu peux avancer

Maître : alors, non ce veut dire Dylan, c'est qu'il faut bien faire la différence entre le moment où vous attaquez c'est à dire c'est vous qui avez la balle et qui passez et le moment où vous défendez, c'est à dire le moment où il faut récupérer la balle. C'est ça Dylan ?

Dylan : ben oui

Maître : Bien. »

L'échange fait apparaître deux positions. L'enseignante débloque la situation avec une formulation ambiguë, surprenante. Elle semble conforter l'argument avancé par Dylan (*C'est ça Dylan...*). Cette régulation, formulée dans « le feu de l'action » montre une impossibilité de prise en charge de la contradiction formulée par les élèves, faute d'une identification de l'obstacle en jeu : se mettre en mouvement en tant que non porteur de balle pour soit s'éloigner des adversaires pour se démarquer, soit venir en appui du porteur de balle si celui-ci est contraint dans son action par un ou deux adversaires.

A l'issue de cette phase de verbalisation, le temps avançant, l'enseignante décide de faire avancer le temps didactique en initiant une nouvelle situation d'apprentissage. Les élèves sont placés en face à face, distants de quelques mètres, doivent se faire des passes pour faire progresser la balle d'un bout à l'autre du terrain.

Maitre : Alors puisque effectivement le fait d'attraper la balle ça pose problème on va faire un petit exercice là-dessus. D'accord...

Maître : Alors je veux tous les jaunes sur la ligne ici (en pointant la ligne au sol) bien espacés. les sans maillots sur la ligne virtuelle faite par le macadam ici. D'accord.... Voilà Teddy, Vous suivez le jeu. Donc Sarah va lancer à Marine, d'accord, Marine à Fouad et ainsi de suite d'accord. Donc soyez prêts lorsque le ballon arrive. Le but du jeu c'est de ne pas faire tomber le ballon. Quand le ballon tombe on recommence.

Cette nouvelle situation d'apprentissage marque ici une rupture de contrat didactique (Brousseau, 1984).

4. 2. Présentation d'une régulation au cours de l'enseignement rénové (7^e séance : thème de la séance : la balle au capitaine).

Lors de cette séance, les élèves répartis en quatre équipes invariables depuis la

troisième séance, se rencontrent deux fois successivement contre la même équipe, bleus contre verts et jaunes contre oranges. Entre chaque match, chaque équipe analyse et réajuste sa stratégie sur la base de données chiffrées récoltées par les observateurs à l'aide de tableaux de score et d'efficacité collective.

Régulations en cours de jeu de la part de l'enseignante	Exemple de discussion entre élèves d'une même équipe
<p>M : « <i>Non !!! Eh les filles ! Vous voyez rien de ce qui se passe ? Bougez !</i></p> <p>M : « <i>Les filles, vous savez courir ! Suivez l'action ! Allez Alex,</i> » jeu...</p> <p>M : <i>Naomi, bravo pour la réception, hein. Bravo pour la réception, c'est bien</i> (Jeu)</p> <p>M : <i>Allez, vite, vite ... Placez-vous ... Ah dommage</i></p> <p>M : <i>Oui, bien ça ... Dommage ! (Jeu) Eh ! Il est là tout seul ! Comment voulez-vous qu'il jette la balle là-bas ! Les jaunes réagissez !</i> «</p>	<p>Equipe jaune (Avec fiche schéma descriptif) (débat : 1 minute)</p> <p>« <i>Là on va mettre un capitaine ? ça sera Corentin. Déjà on va mettre Saphia pour pas (inaudible)... Là ce sera moi et Pauline, pour empêcher les autres. Bon on va dribbler pour passer la balle à Saphia, et Perrine elle va, elle va empêcher l'autre capitaine d'avoir la balle</i> »</p>

Tableau 3 : Exemple de mise en relation des données d'observation entre régulations de l'enseignante et formulation de stratégie par les élèves

Ces observations montrent une évolution dans l'activité de l'enseignante. Au cours de la seconde séquence, contrairement à la première, elle s'autorise à intervenir verbalement directement en cours de jeu pour des régulations didactiques. Ceci constitue une évolution notable et significative. Elle s'appuie explicitement sur ses observations en cours de jeu et mobilise ici ses connaissances de l'activité sportive.

Les élèves eux, au cours de leur discussion entre deux phases de jeu, débattent et

exposent leur connaissance. Ici l'élève en question explique sa conception d'une organisation étagée de l'équipe sur le terrain, avec un joueur en avant (le capitaine) un joueur en défense sur le capitaine adverse (Pauline) et deux joueurs (Pauline et lui) en position intermédiaire pour dribbler et faire progresser la balle.

5. Discussion interprétation :

La coopération entre les élèves au cours des débats d'idées permet d'accéder aux épistémologies des élèves. Cette coopération entre élèves dans le cadre d'une démarche d'enseignement-apprentissage fondée sur une gravité épistémique forte repose également sur un ensemble de procédures d'enseignement que nous avons regroupé, à la suite des travaux de Ruellan (2000) et Schnewly (2005), sous la désignation de mode de travail didactique (Thépaut, 2019). Ces modes de travail didactique visent à permettre aux élèves d'une part de réussir la réalisation de tâches plus complexes orientées vers le développement d'actions nouvelles, d'autre part de développer des savoirs, savoirs émergeant au cours d'une confrontation de connaissances, la formalisation d'un problème à résoudre (dominer l'équipe adverse), sa réalisation et son institutionnalisation (ici, écriture en classe de la stratégie d'équipe).

Cette étude montre que mettre les élèves en situation d'apprentissage coopératif nécessite un haut degré de maîtrise de l'acte d'enseignement, du « savoir enseigner ». Ceci exemplifie les raisons pour lesquelles lorsqu'un enseignant est en difficulté, les observations montrent une tendance à individualiser les apprentissages (Butlen, Peltier-Barbier & Pezard, 2002).

Elle souligne en même temps une complémentarité, dans le développement de l'expertise professionnelle, entre une maîtrise plus aboutie du « savoir enseigné » et du « savoir enseigner » (Lefeuvre, 2018). L'accroissement de compétences professionnelles s'est réalisé conjointement entre le passage d'une épistémologie pratique fondée sur une approche structurale du sport collectif vers une épistémologie pratique fondée sur une approche dialectique du savoir en jeu (ici du sport collectif) et une complexification des modes de travail didactique. Le passage d'un enseignement des sports d'équipe basé sur l'apprentissage de la passe à un enseignement du jouer en équipe fondé sur l'augmentation de l'efficacité collective de jeu et en jeu s'est déroulé sur fond d'une complexification des modes de travail didactique. On le voit le fait d'entrer d'un enseignement des jeux traditionnels à

celui du sport collectif a eu un ensemble d'incidences sur l'organisation du « milieu pour l'étude », rendu possible grâce à une expertise professionnelle déjà affirmée. Ce couplage entre « savoir enseigné » et « savoir enseigner » développé dans le cadre des travaux du Collectif Didactique pour en Enseigner (DPE) souligne tout l'intérêt de la notion « d'épistémologie pratique du professeur et des élèves ».

Conclusion :

Notre étude explore la question de la coopération des élèves dans la classe, une coopération pour apprendre, selon une approche didactique. Nous avons pris appui sur l'enseignement des jeux sportifs collectifs en EPS à l'école élémentaire, comme cas emblématique d'étude. L'analyse de l'évolution curriculaire des programmes depuis trois décennies souligne dans quelle mesure le passage d'un enseignement des jeux et sports collectifs à un enseignement du « jouer en équipe » constitue un changement de paradigme épistémologique des sports collectifs. Cette évolution curriculaire représente un « obstacle didactique professionnel » (Alin, 2010) qu'il est nécessaire d'analyser afin de comprendre les difficultés que rencontrent les professeurs d'école dans la mise en œuvre de ces nouvelles prescriptions. Nous l'avons abordé en décrivant les actions d'une enseignante et de ses élèves au cours d'une ingénierie didactique, afin d'accéder à l'épistémologie pratique (Sensevy 2007) comme mode de compréhension du franchissement de cet « obstacle didactique professionnel ». En explorant cette question par l'épistémologie pratique, cette étude vise à investiguer le potentiel explicatif de la notion, d'en comprendre les composantes et les implications dans l'analyse du jeu didactique dans l'action conjointe du professeur et de(s) l'élève(s).

Références bibliographiques

- Alin, C. (2010). *La geste formation. Gestes professionnels et Analyse des pratiques*. Paris : L'Harmattan.
- Amade-Escot, C. (1988). Stratégies d'enseignement en EPS : contenus proposés, conceptions de l'apprentissage et perspectives de différenciation. In P. Chifflet (Ed.), *Méthodologie et didactique de l'éducation physique et sportive*. Grenoble :AFRAPS. 131-142
- Amade-Escot, C. (2003). *Didactique de l'éducation physique. Etat des recherches*. Paris : Eds Revue EPS.
- Amade-Escot, C. (2013). L'épistémologie pratique des professeurs et les recherches sur l'Intervention. Perspectives pour de futurs dialogues. In B. Carnel & J. Mouniotte. *Intervention, Recherche et Formation : quels enjeux, quelles transformations ?* Actes du colloque ARIS. Amiens : UPJV.

- Amade-Escot, C. (2014). De la nécessité d'une observation didactique pour accéder à l'épistémologie pratique des professeurs. *Revue de recherches en éducation*, 19, 18-29.
- Amade-Escot, C. (2019). Epistémologies pratiques et action didactique conjointe du professeur et des élèves. *Education & Didactique*, 13, 1, 109-114.
- Artigues, M. (1990). Ingénierie didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*. Grenoble. La Pensée Sauvage, vol 9/3, 283-307.
- Bourdieu, P. (1980). *Questions de sociologie*, Paris : Minuit.
- Brau-Antony, S. (2003). Caractéristiques des situations pédagogiques par des enseignants d'EPS en volley-ball. in C. Amade-Escot (Ed.), *Didactique de l'éducation physique. État des recherches*. Paris :Revue EPS. 169-192.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthode de la didactique des mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage, Vol. 7, 2, 33-115.
- Butlen, D., Peltier-Barbier, M. L., Pezard, M. (2002). Nommés en REP comment font-ils ? Pratiques des professeurs d'école enseignant les mathématiques en REP. Contradiction et Cohérence. *Revue française de pédagogie* 140, 41-52.
- Bouthier, D. (2018). Plaidoyer pour une approche « technico-didactique » de contenus culturels d'enseignement en EPS. Hors série *Contre Pied n° 20 et 21. EPS et culturalisme*. p. 46-47.
- Collectif « Didactique pour Enseigner » (2019). *Didactique pour enseigner*. Rennes : PUR.
- Collectif « Didactique pour Enseigner » (2020). *Enseigner ça s'apprend*. Paris : Retz.
- Daunay, B. (2007). Activité Pratique. In y. Reuter et al. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Deleplace, R. (1979). Rugby de mouvement, rugby total. Paris : Revue EPS.
- Falguières, C., & Muguet, J.P., (1990). Le basket-ball. *Education Physique et Didactique des A.P.S, A.E.E.P.S.*, p. 38 - 49.
- Garnier, P. (2006). Les activités physiques du jeune enfant. In R. Sirota (2006). *Sociologie de l'enfance*. Paris : Syros. (205-214).
- Gréhaigne, J.F., Godbout P. & Mahut, N., (1999). L'enseignement des jeux par la compréhension : une revue de question. *STAPS* 48, p. 81 - 93.
- Gréhaigne, J.F., Billard M., Laroche J.Y., (1999), *L'enseignement des sports collectifs à l'école. Conception, construction et évaluation*. De Boeck : Paris Bruxelles.
- Gréhaigne, J-F. Deriaz, D. (2010). Le débat d'idées, in GREHAIGNE J.F. (cord) *Configurations du jeu : Débat d'idées et apprentissage du football et des sports collectifs*, P. U. F. C. 111-121.
- Gréhaigne, J.-F., Wallian, N. & Brière-Guenoun, F. (2015). Débats d'idées, langage, interaction discursives et apprentissage des sports collectifs. *eJRIEPS, Hors série 1*, (54-78).
- Leutenegger, F. (2000). Construction d'une « clinique » pour le didactique. Une étude des phénomènes temporels de l'enseignement. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, La Pensée Sauvage, Grenoble, Vol. 20, n°2, p. 209-250.
- Léziart, Y., Cabagno, G., Loquet, M. & Trohel, J. (2012). *La règle sportive*. Bordeaux : PUB.
- Mérand, R. (1989), La rénovation des contenus d'enseignement : jeux sportifs collectifs au collège, *Revue française de pédagogie* 89. 11-14.
- Richard-Bossez, A. (2023). *L'entrée dans les apprentissages scolaires et ses inégalités. Lecture sociologique de la construction des savoirs à l'école maternelle*. Rennes : PUR.

- Schneuwly, B. (2005). Le mode de travail didactique. Questions à la didactique de l'écrit. In Y. Reuter (éd.). *Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan*. Villeneuve d'Ascq : PUS. 169-186.
- Thépaut, A. (2002). *Echec scolaire et éducation physique et sportive à l'école élémentaire. Etude des interactions maître-élèves dans la construction des savoirs, l'exemple de l'apprentissage de la passe en basket-ball*. Thèse de doctorat STAPS, non publiée, Université de Rennes 2, France.
- Thépaut, A. (2019). Impact du « format pédagogique » sur la dynamique du contrat didactique ou détermination du contrat didactique sur le « format pédagogique » ? *Education et Formation. e-312*. 53-64.
- Thépaut, A. (2021). *Epistémologies pratiques du professeur et des élèves. Une étude de l'enseignement par débat d'idées au cours des jeux sportifs à l'école primaire*. Actes de la 11^{ème} biennale de l'ARIS : Former des citoyens physiquement éduqués. Liège 25-28 février. Liège. Belgique.
- Thépaut, A. & Léziart, Y. (2008). Une étude du processus de dévolution des savoirs en sports collectifs, Activité des élèves et type de contrat à l'école élémentaire (cycle 3), *STAPS International Journal of sport science and physical education* n°79, p. 67-80.

L'éducation à l'économie sociale et solidaire, un dispositif de transmission, de transformation et d'éducation pour plus de coopération au sein du milieu scolaire ?

Lise TRÉGLOZE
CREAD
Université Rennes 2

Résumé :

Cette recherche porte sur des dispositifs d'éducation à l'Economie Sociale et Solidaire se revendiquant de la coopération : en tant que savoir à transmettre, valeur à laquelle sensibiliser et modalité d'intervention pédagogique.

Dans la continuité des travaux sur le rôle des "éducations à" comme leviers de transformation du système éducatif (Lange, 2015), une enquête au sein de deux dispositifs d'éducation à l'ESS s'intéresse aux pratiques des équipes éducatives et à l'expérience des élèves, notamment ceux en difficulté scolaire.

La coopération en classe à travers l'éducation à l'ESS peut-elle être un outil pour transformer le milieu scolaire et le rapport aux apprentissages ?

Abstract:

This research focuses on educational devices for Social and Solidarity Economy Education claiming cooperation: as a knowledge to be transmitted, a value to sensitize and a modality of pedagogical intervention.

In the continuity of scientific work about the role of "education for" as levers for transforming the education system (Lange, 2015), a survey within two SSE educational devices looks at the practices of educational teams and the experience of students, particularly those with academic difficulties,

Can classroom cooperation through SSE education be a tool to transform the relationship to school and learning?

Mots clés : éducation à ; économie sociale et solidaire ; coopération ; milieu scolaire

Key-words: education for ; social and solidarity economy education ; cooperation ; school system

1. Contexte de la recherche

Dans la continuité des travaux sur les éducations à... (Barthes et al., 2017 ; Lange, 2015), l'analyse de deux situations d'éducation à l'Economie Sociale et Solidaire (ESS) permet d'interroger des dispositifs éducatifs se revendiquant de la coopération : en tant que savoir à transmettre, valeur à laquelle sensibiliser mais également en tant que modalité d'intervention pédagogique.

1.1. Les éducations à... et le milieu scolaire

L'éducation à l'ESS fait partie de la famille des éducations à... dont il est difficile d'appréhender tous les membres, tant cette famille est grande, diversifiée et constamment recomposée. Ces éducations à... ont toutefois en commun plusieurs enjeux et concepts que la communauté scientifique, notamment en sciences de l'éducation et de la formation, tente de décrypter.

1.1.1. Pluralité des espaces et rôle du territoire

Ces éducations à... se déploient dans une pluralité d'espaces sociaux et physiques, avec une alternance d'activités dans et hors l'espace ou le temps scolaire. Des classes de mer à la récente mise en place des aires éducatives¹, les espaces propices aux éducations à... tendent à s'institutionnaliser. La position du territoire comme *contexte* puis comme *acteur éducatif* (Barthes & Champollion, 2012) et les capacités d'accès à ces espaces et aux acteurs qui les animent, influencent fortement les pratiques.

1.1.2. Posture et légitimité des acteurs

Une perméabilité forte s'observe entre les acteurs de l'éducation formelle et non-formelle, voire du milieu professionnel qui gravitent autour des éducations à.... Souvent, l'activité se co-construit dans une dynamique partenariale érigeant la coopération comme valeur partagée et comme modalité d'action conjointe. Elle se fait parfois par substitution, où l'enseignant·e remet les clés de sa classe à l'intervenant·e le temps de l'animation. Cette relation peut éventuellement être conflictuelle lorsque les légitimités des savoirs et des compétences pédagogiques des acteurs se confrontent, voire se contredisent.

¹ Aire terrestre ou aire maritime éducative : <https://www.ofb.gouv.fr/aires-educatives> consulté le 20/07/2023

1.1.3. Les enjeux de définition et d'acceptions plurielles

Cette pluralité des espaces et des acteurs impliqués autour de questions scientifiquement et socialement vives, mettent à l'épreuve les pratiques enseignantes (Simonneaux, 2008) qui doivent composer entre les programmes scolaires, les incertitudes et les déjà-là. Chaque discipline scolaire est alors interrogée sur sa capacité à intégrer ces *nouveaux objets curriculaires non-identifiés*² et à les travailler à une échelle pluri voire transdisciplinaire. Les temps de concertation ou de formation entre les différents acteurs impliqués dans ce type de projets sont alors précieux pour créer une culture commune et un langage partagé.

1.2. L'éducation à l'économie sociale et solidaire

L'éducation à l'Économie Sociale et Solidaire (ESS) est issue de la rencontre entre l'économie sociale et solidaire, l'éducation populaire et l'instruction publique, dont les histoires sont liées et s'entremêlent (Chaïbi, 2018). L'éducation à l'ESS s'est construite ces dernières décennies au sein de deux dynamiques :

1.2.1. Des acteurs de l'éducation qui s'engagent dans l'ESS

Les acteurs de l'éducation formelle se sont historiquement organisés pour répondre à leurs besoins de manière solidaire et innovante. Certains de ces acteurs ont choisi de s'engager au sein de l'association l'ESPER (l'Économie Sociale Partenaire de la République) *pour l'éducation à et par l'économie sociale et solidaire*³, à travers deux dispositifs :

- **La "Semaine de l'ESS à l'école"** organisée chaque année en mars, pour *découvrir l'entrepreneuriat collectif et faire vivre en classe les valeurs de l'Économie Sociale et Solidaire*⁴. La coopération y est régulièrement citée, tant comme valeur associée à celles de la citoyenneté, de la démocratie, de la solidarité auxquelles sensibiliser les élèves, que comme modalité pour *expérimenter le "faire ensemble" plutôt que la compétition*.
- **"Mon Entreprise d'ESS à l'école"** dont l'objectif est de *créer des projets dans les établissements scolaires où les élèves s'organisent collectivement, apprennent et s'essaient à la coopération, dans un but ultime : l'intérêt général*.⁵

² Michel Fabre, intervention lors du colloque ARCD 2023 "Les didactiques face à l'évolution des curriculums"

³ <https://lesper.fr/> consulté le 15/06/2023

⁴ <https://semainessecole.coop/> consulté le 15/06/2023

⁵ <https://lesper.fr/mon-ess-a-lecole/> consulté le 15/06/2023

1.2.2. Des acteurs de l'ESS qui s'engagent dans l'éducation

Certaines organisations se revendiquant de l'ESS (dans leur statut comme dans leur objet) mettent en place des activités du type sensibilisation ou mobilisation, complémentaires de leurs actions commerciales et/ou de plaidoyer. Ces activités sont parfois rassemblées sous le terme d'éducatifs à... et construites à destination des jeunes. Elles ont progressivement trouvé leur place dans le milieu scolaire à mesure que les thématiques abordées (consommation responsable, commerce équitable, etc.) trouvaient également leur place dans les programmes ou dans les dispositifs institutionnels comme celui de l'Éducation au Développement Durable.

C'est le cas des acteurs rassemblés autour du programme d'éducation au commerce équitable "FAIR Future"⁶. Certains dispositifs y visent spécifiquement le milieu scolaire comme celui des "**Jeunes en Action pour un Commerce Équitable**" (JACE). Son objectif est de *renforcer les compétences et les connaissances des élèves en facilitant la création de groupe d'élèves qui agiront concrètement en faveur du commerce équitable à travers trois moyens d'actions : la vente, la sensibilisation et le plaidoyer.*⁷

2. Enquête sur deux situations d'éducation à l'ESS

La méthodologie de recherche privilégiée est une combinaison entre une approche compréhensive, basée sur des observations participantes et des entretiens, et une approche descriptive visant à confronter les intentions explicitées dans les documents de cadrage des activités avec les discours des personnes en ayant fait l'expérience. Tout en s'inscrivant dans une perspective sociologique d'influence configurationnelle, basée sur l'analyse des jeux d'acteurs et des interdépendances entre les mondes sociaux qui se croisent au sein des éducations à..., la recherche intègre également une préoccupation pour la relation didactique à l'œuvre dans les situations éducatives observées.

L'attention est ici portée sur les possibles coopérations dans les phases de conception, d'animation et d'évaluation de deux situations d'éducation à l'ESS menées dans des lycées professionnels en France. La coopération est à prendre ici au sens de "faire œuvre commune" et dépasse la simple collaboration, la poursuite de valeurs partagées et l'objectif d'émancipation des participant·es primant sur la réalisation de l'activité (Go, 2013).

⁶ Porté par Commerce Équitable France - <https://education.commerceequitable.org/> consulté le 20/07/2023

⁷ <https://jeunes.artisansdumonde.org/> consulté le 20/07/23

2.1. *Activités durant la "Semaine de l'ESS à l'École" (SESSE)*

Cette enquête se base sur des observations participantes d'activités se déroulant pendant la SESSE, vécues en tant que praticienne associative entre 2017 et 2020 puis menées en tant que doctorante en sciences de l'éducation et de la formation depuis 2023.

2.1.1. *Avant l'activité : à la recherche d'une coopération*

Les établissements scolaires ont la possibilité d'inscrire sur le site internet de la SESSE⁸ leurs intentions ou les activités prévues pour cette semaine. En parallèle les acteurs de l'ESS peuvent se signaler comme potentiels intervenants ou lieux de visite. Une fois la rencontre établie, les acteurs vont s'ajuster entre les souhaits des uns et des autres et les réelles possibilités de coopération, au regard des contraintes (financières ou temporelles, parfois institutionnelles) qui pèsent sur ces acteurs. Ainsi les intentions initiales sont souvent contrariées. Il n'en demeure pas moins que chaque partie tente à sa manière de contourner ces contraintes pour produire ensemble la meilleure activité possible, dans un esprit de coopération pour l'intérêt commun qu'elles ont à ce que cette activité ait bien lieu.

2.1.2. *Pendant l'activité : tentatives de coopération*

Dans cette phase la coopération semble plus difficile : il s'agit plutôt d'une alternance entre des temps animés par l'enseignant·e (souvent en introduction ou conclusion de la séance) et ceux animés par les intervenant·es. L'objectif pour ces enseignant·es est de donner la parole à des acteurs du territoire pour concrétiser ce qu'est l'ESS, dans une volonté "*d'ouverture des élèves à d'autres points de vue, d'autres parcours et profils, d'autres secteurs d'activité*", comme en témoignent plusieurs enseignant·es. Les intervenant·es ont donc quartier libre pour présenter leurs activités avec les mots qui sont les leurs, pas toujours adaptés au public scolaire mais dont le contenu a pu être préparé avant ou sera repris après par l'enseignant·e.

Cette intervention ponctuelle dépasse souvent le cadre d'un seul cours et oblige donc l'enseignant·e à mobiliser la direction et ses collègues, parfois même à coopérer ensemble, pour dégager plusieurs heures pour son bon déroulement.

2.1.3. *Après l'activité : les difficiles suites*

Le temps du bilan et de l'évaluation sont souvent précipités et renvoyés aux habitudes de chaque acteur. Côté enseignant·e, certain·es tentent d'extraire cette activité à la contrainte

⁸ <https://semaineessecole.coop/#je-participe> consulté le 15/06/2023

évaluative et d'autres n'y parviennent pas, en considérant d'ailleurs à regret que "*si l'activité n'est pas notée, les élèves ne s'y intéressent pas*". Côté acteurs de l'ESS, l'évaluation se fait généralement soit de manière informelle et intuitive, soit dans le cadre de bilans au regard des objectifs annoncés aux bailleurs. La coopération entre acteurs est plus rare pour ces évaluations, même si des échanges post séance ont très souvent lieu sur les ressentis de chacun·e.

Les suites qui seront données dépendent de la réussite de l'intervention qui peut se juger par la qualité de la relation lors des phases de préparation et d'animation, de l'intérêt des élèves (et des collègues) pour l'activité et les éventuels savoirs qui vont pouvoir s'y construire et enfin des conditions matérielles et humaines disponibles ou mobilisables pour reconduire l'activité et entretenir ainsi le partenariat.

2.2. Le projet européen "JACE"

Cette enquête est issue d'une recherche rétrospective menée en tant qu'étudiante (Trégloze, 2021) sur un projet expérimental du dispositif JACE intitulé "Jeunes Ambassadeurs du Commerce Equitable" que j'ai co-animé en tant que praticienne associative entre 2015 et 2018. L'enquête a combiné l'analyse de la documentation produite avant, pendant et après le projet et des entretiens compréhensifs menés trois ans après la fin du projet auprès de 23 participant·es (14 élèves et 9 membres de l'équipe éducative).

2.2.1. Avant le projet : concertation et co-construction

Le projet est parti de la volonté d'un lycée français de répondre à l'appel à projet "Coopération en matière d'innovation et d'échanges de bonnes pratiques" de l'agence ERASMUS + pour mettre en œuvre un projet d'éducation au commerce équitable visant deux objectifs complémentaires : éduquer à une citoyenneté mondiale active et prévenir le décrochage scolaire.

Partenariat oblige, il fallait rassembler des associations et d'autres établissements scolaires à l'échelle internationale pour contribuer au projet pensé par le lycée. Plus qu'une coopération, cette phase a été une heureuse rencontre entre des organisations partageant des intérêts convergents et des personnes ayant des capacités pour contribuer dans les temps impartis à l'exercice ardu d'écriture d'un tel dossier de subvention. Cette écriture collective a toutefois été une étape clé dans la coopération qui allait se jouer pendant le projet.

2.2.2. Pendant le projet : une coopération constante

Durant les trois années du projet, des activités autour des moyens d'action du commerce équitable (vente, éducation et plaidoyer) ont été menées dans chaque pays auprès d'une même cohorte d'élèves, de leur seconde à leur terminale. Ces activités avaient lieu sur les temps de cours mais également sur des temps dédiés, sur la base du volontariat. Progressivement, les élèves impliqués sont devenus des acteurs à part entière du projet, coopérant avec leurs enseignantes ou les intervenant·es des associations pour la conduite des activités, par exemple pour la construction du programme des rencontres internationales (une dizaine durant le projet) ou l'animation de jeux sur le commerce équitable auprès d'autres élèves. Si chaque organisation pouvait être pilote d'une activité, aucune n'était réalisée sans la participation active d'autres partenaires, au sein de chaque pays comme à l'international.

2.2.3. Après le projet : une collaboration qui se poursuit

Si la fin de la subvention européenne a mis un coup de grâce à beaucoup d'activités menées dans le projet, le partenariat entre les organisations s'est poursuivi. En France le lycée et l'association ont contribué ensemble aux besoins évaluatifs de chaque structure, ont profité de divers événements pour valoriser les outils expérimentés et ont candidaté de nouveau à un appel à projet ERASMUS + afin de poursuivre le projet en l'étendant notamment à une Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (ULIS) du lycée et en le déployant à une échelle nationale.

Sans surprise, la qualité de la coopération est souvent à la hauteur des moyens qu'on lui consacre ou qu'il est possible de mobiliser.

3. Résultats et perspectives de recherche

Ce décryptage des situations éducatives amène à considérer l'éducation à l'ESS comme une éducation permettant la transmission de connaissances, voire de valeurs "sur", "dans" et "pour" la coopération. Les expériences diverses de la coopération entre acteurs éducatifs le temps de ces activités peuvent aussi s'avérer propices aux apprentissages, notamment pour des élèves en situation de difficulté scolaire.

3.1. L'éducation à l'ESS, un dispositif d'éducation à/sur/dans/pour la coopération

En s'inspirant du décryptage des paradigmes de l'éducation relative à l'environnement (Robottom & Hart, 1993), plusieurs finalités des dispositifs d'éducation à la coopération peuvent se constater.

3.1.1. Une éducation "sur" la coopération

Elle consiste à transmettre des informations sur certaines formes de coopération et sur les acteurs qui les pratiquent : expliquer le bénévolat, décrire les règles de gouvernance de l'ESS, distinguer les labels du commerce équitable, etc.

Dans les activités observées, ces informations ont trouvé assez facilement leur place au sein des disciplines scolaires, notamment dans les matières professionnelles des formations en vente et gestion (statut juridique des structures, informations sur l'emballage des produits) ou pour les langues étrangères (traduction des termes utilisés).

3.1.2. Une éducation "dans" la coopération

C'est ce que l'ESPER nomme une éducation "par" l'ESS. L'immersion des élèves dans une activité d'ESS se traduit le plus souvent par une visite d'un lieu symbolique de cette coopération présente sur le territoire (magasin géré par des producteurs, entreprise de réinsertion par le travail, etc.). Si le "hors les murs" n'est pas possible, l'alternative consiste à inviter les acteurs à venir témoigner au sein de l'établissement. L'objectif est de découvrir en quoi l'ESS peut être différente de ce à quoi les élèves sont habitués (à l'école comme en dehors) : la coopération plutôt que la compétition, l'intérêt général plutôt que l'intérêt individuel, la non lucrativité plutôt que la recherche de profit.

Si la rencontre est un premier pas, elle ne suffit cependant pas à vivre la coopération. Les élèves sont donc mis à l'épreuve d'une activité concrète : organiser une collecte en partenariat avec une association, vendre la production d'un producteur local sur un marché ou intégrer des produits équitables à la boutique pédagogique du lycée.

3.1.3. Une éducation "pour" la coopération

Elle consiste à outiller et accompagner les élèves pour qu'ils décident eux-mêmes de créer et d'animer une structure de l'ESS au sein de leur établissement (exemple du dispositif "Mon ESS à l'école") et par la suite dans leur vie professionnelle, en identifiant l'ESS comme un secteur d'activité auquel ils peuvent contribuer.

Il s'agit de faire prendre conscience aux élèves que les systèmes dans lesquels nous interagissons sont les fruits de décisions -et donc de décideurs- dont nous héritons et auxquelles nous contribuons plus ou moins consciemment. Ainsi les élèves ont pu être mis en situation d'enquêter sur qui décide quoi et d'agir sur ces décisions : argumenter auprès de la direction de leur établissement pour demander des moyens pour un projet, jusqu'à présenter une résolution sur le commerce équitable à des parlementaires européens.

Au cours de mes expériences professionnelles et lors des observations des situations éducatives ici analysées, j'ai très souvent vécu des éducations "sur", parfois des éducations "dans", bien plus rarement des éducations "pour". Alors même que les discours de l'éducation à l'ESS visent à transformer la société dans un paradigme socio-critique, elle se heurte bien souvent aux contraintes fortes qui pèsent sur les acteurs éducatifs et sur le difficile accès aux moyens humains et financiers que nécessiteraient des activités pour aller au-delà d'une éducation "sur" la coopération et l'ESS. Ce décalage entre les paradigmes convoqués à l'heure des discours et des pratiques n'est pas spécifique à l'éducation à l'ESS et s'observe par ailleurs dans les éducations à..., notamment quand il s'agit d'en évaluer ses pratiques (Liarakou & Flogaitis, 2000 ; Trégloze, 2021).

3.2. L'éducation à l'ESS, un dispositif de transmission de savoirs et de valeurs pour la coopération ?

La dimension pédagogique de l'éducation à l'ESS s'appuie *sur un apprentissage coopératif intégrant le caractère multidimensionnel de la personne en développement (...) et un lien étroit entre la théorie et l'agir* (Rospabé, 2014 p.110). Cependant, passer d'une transmission de savoirs "sur" la coopération à l'appropriation de valeurs "pour" la coopération est un processus complexe qui s'observe difficilement.

3.2.1. Savoirs et compétences sur la coopération

Les savoirs et compétences supposément acquis par les élèves dans le cadre des situations observées concernent soit les attendus du milieu scolaire (pratiquer des langues étrangères, maîtriser des techniques de vente, travailler en groupe, s'exprimer face à un public, etc.), soit les objectifs prônés par les acteurs de l'éducation à l'ESS (développer un regard

critique sur l'économie et la consommation, connaître les règles de fonctionnement de l'ESS, comprendre les filières du commerce équitable, etc.).

J'insiste sur le "supposément" acquis car ces savoirs et compétences sont bien difficiles à évaluer. Dans le cadre du projet JACE, certains des attendus ont pu se confirmer par l'observation de situations où les élèves développaient les compétences qu'eux-mêmes s'attribuaient ou que leurs enseignantes leurs reconnaissaient. Tous les élèves actifs dans le projet ont obtenu leur baccalauréat, indicateur privilégié -quoique parfois décrié-, pour valider les attendus du lycée. Trois ans après le projet JACE, les personnes interrogées ont une appropriation réelle du commerce équitable mais qui reste confuse, tant le secteur est complexe et les prénotions difficiles à ébranler (confusions entre le bio et l'équitable, entre les différentes étapes des filières, entre charité et solidarité, etc.).

Du fait du caractère ponctuel des animations lors de la SESSE, il est plus difficile de disposer d'éléments pouvant confirmer la maîtrise des savoirs et compétences attendus. Les acteurs concernés tentent cependant de les évaluer : en 2019 l'ESPER présentait les résultats d'une étude d'impact social réalisé sur le dispositif "Mon ESS à l'école" indiquant que : *95% des enseignants disent que les élèves se répartissent les tâches de manière coopérative et démocratique*. Les élèves interrogés durant cette enquête disent quant à eux *s'être améliorés sur trois aspects en lien avec le socle commun de compétences de l'Éducation nationale : le travail de groupe (75 %), la prise de décision en collectif (68 %), la polyvalence (59 %)*.⁹

3.2.2. *Expérience et valeurs pour la coopération*

L'ESPER insiste sur le rôle de l'éducation à l'ESS comme *outil pour mieux appréhender ce que l'ESS véhicule comme valeurs (...) et le projet sociétal de justice sociale et écologique qu'elle revendique*.¹⁰

Cette articulation entre savoirs, valeurs et agir qui se joue dans les éducations à... se heurte parfois au principe de neutralité qui s'imposerait aux enseignant·es (Lange, 2018). Sans entrer dans ce débat, force est de constater que les valeurs prennent une place importante dans les intentions et les discours des acteurs de l'éducation à l'ESS. Mais pour que cette expérience de la coopération quitte le provisoire pour devenir apprentissage et valeur de référence, il convient d'accompagner les élèves dans un travail réflexif pour donner du sens à cette

⁹ <https://esper.fr/synthese-resultats-de-letude-dimpact-du-dispositif-mon-ess-a-lecole-annee-2019-2020/>

¹⁰ <https://esper.fr/mon-ess-a-lecole/> consulté le 15/06/2023

coopération vécue, des buts pour coopérer de nouveau et se sentir capable de les atteindre (Bourgeois, 2013b). Le *savoir-agir* ne suffisant plus, il importe donc de développer un *pouvoir-agir* (Rospabé, 2014) afin que cette expérience de l'ESS outille les élèves pour continuer de coopérer, dans l'idée d'un *continuum expérientiel* (Dewey, 1968).

Si certains élèves sont capables de donner du sens à leurs transactions avec le monde (notamment dans leur découverte du monde du travail) et de se donner des buts (beaucoup veulent s'engager et aider), les jeunes interrogés se sentent plus démunis pour les atteindre et leurs bonnes intentions sont vite rattrapées par divers freins à leurs actions : "*pas le temps*", "*pas les moyens financiers*".

3.3. L'éducation à l'ESS, un outil de transformation des rapports entre acteurs éducatifs ?

Des transformations des rapports enseignant·e-élève et inter-élèves s'observent dans les situations éducatives étudiées. Cette transformation des relations passent aussi par une transformation physique de l'espace-classe : soit l'activité se fait complètement hors les murs, soit l'enseignant·e ou l'intervenant·e tentent de reconfigurer l'espace de la classe le temps de l'activité. Il s'agit par exemple de "*mettre en U pour que ce soit plus convivial*" par contraste avec une configuration classique de la classe qui n'est pas perçue comme telle, voire de chambouler totalement la forme scolaire classique en repoussant le mobilier à l'occasion de jeux de rôle ou de débats mouvants.

3.3.1. Co-transmettre avec les intervenant·es

Dans les situations observées, de nouveaux acteurs sont invités pour assurer cette transmission des connaissances, parfois avec, parfois à la place, des enseignant·es. La relation didactique élève-savoir-enseignant·e est alors perturbée par l'arrivée de cet élément extérieur. Durant les interventions, l'enseignant·e se place symboliquement du côté des élèves qui reçoivent l'information, tout en gardant parfois une posture spécifique de rappel à l'ordre en étant debout plutôt qu'assis·e.

Les acteurs de l'ESS qui souvent sont peu visibles, notamment des publics jeunes, se retrouvent sur le devant de la scène scolaire. La parole de l'invité·e est souvent plus écoutée, du moins par une bonne partie des élèves, notamment quand l'acteur parle depuis son lieu d'activité, où il se sent d'ailleurs plus à l'aise pour s'exprimer, et où les exemples concrets de

ce qu'il avance se déploient aux yeux de tous. Ainsi, des élèves particulièrement indisciplinés peuvent changer de comportement et devenir très investis aux contacts d'intervenant·es avec qui une relation se noue le temps de l'activité. Cette dimension affective peut donner un nouveau sens au savoir, comme pour cet élève indiquant : *"Pour moi le commerce équitable ça a à voir avec l'amour. Tu vois Emilio [un tisserand péruvien], bah je sens que je l'aime quand je le vois sur son métier à tisser. Alors j'ai envie qu'il ait une vie digne"*.

Quant aux élèves décrocheurs de l'activité, il n'est pas aisé, pour les intervenant·e s comme pour les enseignant·es, de distinguer s'il s'agit d'un désintérêt spécifique à l'intervention ou d'un désintérêt plus global pour la scolarité à laquelle ils renoncent peu à peu.

3.3.2. Co-apprendre avec ses pairs

Les situations observées encouragent généralement les échanges entre élèves. La construction en commun d'outils de sensibilisation, de discours à prononcer, de réponses à un quizz, sont autant d'occasion où la parole des pairs peut s'écouter, se débattre, s'enrichir. Cette coopération dans la construction de contenus, dans leur appropriation et dans leur évaluation, permet souvent, du point de vue des acteurs, des apprentissages plus spontanés, plus fluides.

Les activités permettent également des échanges entre personnes dont les statuts peuvent parfois s'effacer. Ceci est particulièrement observable lorsque l'échange a lieu en dehors du contexte scolaire, lors d'une visite ou un voyage, sur des moments informels. L'élève échange alors des informations et des opinions avec un·e de ses enseignant·es, dans un rapport d'égal à égal, en réaction à cette immersion dans une autre réalité et dans d'autres connaissances qu'aucun·e ne maîtrise plus que l'autre. Les acteurs n'en ressortent pas indemnes et leurs regards évoluent, certains élèves constatant que *"finalement un prof, c'est une personne comme une autre"*.

3.3.3. Co-évaluer

L'entrée dans le secondaire place les élèves dans des situations d'apprentissages plus solitaires. Bien sûr il existe des travaux de groupe, plus rarement des évaluations de travaux collectifs, mais généralement, échanger avec un camarade ou s'inspirer de la production d'un voisin de table est suspect voire sanctionnable.

Des expériences de co-évaluation ont pu s'observer dans le cas du projet JACE. L'évaluation des compétences acquises durant le projet faisait l'objet d'une activité spécifique appelée "portfolio de compétence", outil d'auto-évaluation accompagné où chaque élève

documentait les compétences identifiées sur la bases des activités menées. L'enquête rétrospective a permis de constater que plusieurs enseignantes indiquaient maintenir des activités de co-évaluation en lien avec leurs cours, notamment pour ceux traitant des enjeux de coopération et d'ESS pour, selon elles, "*avoir plus de cohérence*".

3.4. L'éducation à l'ESS, un outil de transformation du milieu scolaire ?

L'éducation à l'ESS peut-elle être un outil pour accompagner la *mutation de l'école* (Dubet, 2003) vers plus de coopération entre les acteurs qui la font vivre ? La pratique de la coopération en classe à travers l'éducation à l'ESS peut-elle être un outil pour transformer le rapport à l'école et aux apprentissages, notamment pour les élèves en difficulté scolaire ?

3.4.1. Coopérer au pays de la compétition

Expérimenter la coopération dans un système scolaire essentiellement basé sur la compétition ne va pas de soi. Comment prôner et pratiquer la coopération quand l'objectif individuel prime sur celui du collectif, dans un contexte de comparaison qui tend à l'obsession ? Pourtant, au sein de cette compétition accrue, l'émergence et la reconnaissance des éducations à..., ainsi que les injonctions à leur généralisation¹¹, laissent des espaces pour que des dispositifs tels que ceux de l'éducation à l'ESS trouvent leur place au sein du système scolaire. Pour mettre en pratique ces éducations à..., les équipes éducatives attendent cependant des moyens adaptés à leurs territoires et aux populations scolaires accueillies.

3.4.2. L'éducation à l'ESS, un outil d'émancipation ?

L'éducation à et par l'ESS est pour l'ESPER une *nécessité qui participe au développement critique de jeunes élèves, afin de s'émanciper du poids de leurs déterminismes liés à leur genre, origine sociale ou ethno-raciales, etc.*¹² L'ambition est forte et impliquerait que ces déterminants sociaux puissent être identifiés et assumés pour mieux s'en émanciper (Bourgeois, 2013a). Si l'idée sous-jacente de l'économie sociale et solidaire est bien de s'affranchir d'un système économique considéré à son opposé comme individualiste et injuste, le lien entre ce système et les déterminants sociaux que subissent les élèves, notamment ceux en difficulté, est rarement explicité. Ce lien n'étant pas clairement établi, l'émancipation – et

¹¹ Circulaire n° 2019-121 du MENJ sur la généralisation de l'Education au Développement Durable

¹² <https://lesper.fr/mon-ess-a-lecole/> consulté le 15/06/2023

donc la coopération - qui découlerait de l'expérience d'une situation d'éducation à l'ESS ne va pas forcément de soi.

L'éducation à l'ESS, à l'instar des éducations à..., peut pourtant se considérer comme *une éducation qui émancipe* en ce qu'elle permet un nouveau lien entre l'économie et la société, dans un contexte où les élèves risquent de se sentir impuissants face à la violence et la multiplicité des crises (Rospabé, 2014, p.107).

3.4.3. *L'éducation à l'ESS, un outil d'inclusion ?*

L'analyse menée du projet JACE comme dispositif d'éducation au commerce équitable combiné à celui de la prévention du décrochage scolaire, amène à confirmer l'hypothèse d'un possible "effet projet" pour la réussite scolaire des élèves concernés. Les 14 élèves interrogés trois ans après le projet, dont un tiers présentait un fort risque de décrochage scolaire et plus de la moitié des difficultés scolaires, confirment tous dans leur discours que le projet a joué un rôle clé dans leur maintien dans la scolarité jusqu'à leur baccalauréat et au-delà. Cette performance est toutefois à relativiser au regard de nombreux autres effets qui peuvent s'analyser en sociologie de l'éducation (Rayou, 2015) : "effet secteur", "effet établissement" et "effet enseignant-es" dont plusieurs élèves témoignent de l'importance.

L'hypothèse que l'expérience de ces projets puisse également être un outil d'inclusion d'élèves à besoins spécifiques, comme formulé dans le projet européen ayant pris la suite du projet JACE, mériterait également d'être approfondie.

Références bibliographiques

- Barthes, A., & Champollion, P. (2012). Éducation au développement durable et territoires : Évolution des problématiques, modification des logiques éducatives et spécificité des contextes ruraux. *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions*, 10, Article Volume 10. <https://doi.org/10.4000/ere.1049>
- Barthes, A., Lange, J.-M., & Tutiaux-Guillon, N. (2017). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des "éducations à"*. L'Harmattan.
- Bourgeois, É. (2013a). Entre aliénation et émancipation : Les figures du sujet de l'expérience. *Travail et Apprentissages*, 12(2), 79-93. <https://doi.org/10.3917/ta.012.0079>
- Bourgeois, É. (2013b). Expérience et apprentissage. La contribution de John Dewey. In *Expérience, activité, apprentissage* (p. 13-38). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/experience-activite-apprentissage--9782130619758-page-13.htm>

- Chaïbi, O. (2018). Éduquer à la solidarité : Les rapport entre l'ESS et l'Éducation en France du XIX^eme siècle à nos jours. *RECMA*, 348, 32 à 46.
- Dewey, J. (1968). *Expérience et éducation*. Librairie Armand Colin.
- Go, N. (2013). Oser la pédagogie coopérative complexe : De l'école à l'université. In *Oser la pédagogie coopérative complexe*. Chronique sociale.
- Lange, J.-M. (2015). Actes du colloque sous la direction de Jean-Marc Lange "Les "éducations à ...", levier(s) de transformation du système éducatif ?". *Colloque international Les "Éductions à" : un (des) levier(s) de transformation du système éducatif ?*, 492 p. Nov 2014, Mont Saint Aignan, France. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01183403>
- Lange, J.-M. (2018). Éductions à : Penser l'articulation des savoirs et des valeurs au service de l'agir sociétal. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 48, Article 48. <https://doi.org/10.4000/edso.2957>
- Liarakou, G., & Flogaitis, E. (2000). Quelle évaluation pour quelle éducation relative à l'environnement ? *Education Relative à l'Environnement*, 2, 13-29.
- Rayou, P. (2015). *Sociologie de l'éducation*. Presse Universitaire de France.
- Robottom, I., & Hart, P. (1993). Towards a meta-research agenda in science and environmental education. *International Journal of Science Education*, 15(5), 591-605. <https://doi.org/10.1080/0950069930150511>
- Rospabé, S. (2014). L'éducation à l'ESS: nouveau champ d'action pour l'animation socioculturelle? *Revue internationale animation, territoires et pratiques socioculturelles, Université du Québec à Montréal*, 6, 105-118.
- Simonneaux, L. (2008). L'enseignement des questions socialement vives et l'éducation au développement durable. *GREP "Pour"*, 198(3), 179-185. <https://doi.org/10.3917/pour.198.0179>
- Trégloze, L., & Dir. Périer, P. (2021). *Face au défi d'évaluer l'impact de l'éducation au commerce équitable en milieu scolaire : Réflexions sur les principes, paradigmes et usages de l'évaluation d'une "éducation à..."*, à partir d'une étude longitudinale de l'expérience du projet "Jeunes Ambassadeurs du Commerce Équitable". <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03790869>

Se regrouper pour rédiger : comment allier la rédaction structurée et la coopération aux cycles supérieurs ?

Émilie TREMBLAY-WRAGG
Université du Québec à Montréal

Geneviève MESSIER
Université du Québec à Montréal

Carole RABY
Université du Québec à Montréal

Sylvie VIOLA
Université du Québec à Montréal

Virginie BACHAND-LAVALLÉE
Université du Québec à Montréal

Résumé :

Le parcours aux études supérieures est souvent ponctué de moments dédiés à la rédaction, moments solitaires qui accentuent l'isolement chez les étudiant.e.s, entraînant souvent une prolongation ou un abandon des études. Ces défis poussent à réfléchir à la mise en place de stratégies pour les soutenir durant leur processus de rédaction, comme les groupes de rédaction universitaires. Notre groupe de recherche a développé une initiative qui semble prometteuse pour favoriser la coopération entre chercheur.e.s novices et expérimenté.e.s. Cette communication vise à présenter cette expérience et d'en exposer les bénéfices pour les participant.es.

Abstract:

Graduate studies are often punctuated by periods dedicated to writing, solitary moments that accentuate students' isolation, often leading them to prolong or abandon their studies. These challenges call for strategies to support the students during their writing process. Solutions do exist, such as university writing groups, to bring them out of their isolation. Our research group has developed a promising initiative to foster cooperation between novice and experienced researchers. The aim of this paper is to present this experience and outline the benefits for participants.

Mots clés : étudiant.e.s aux cycles supérieurs, groupe de rédaction universitaire, coopération, expérience de formation, expérience d'accompagnement

Key-words: training experience, graduate students, university writing group, cooperation

1. Contexte

Si, au début de leurs études, les étudiant.e.s aux cycles supérieurs côtoient régulièrement leurs pairs (p. ex. dans le cadre de séminaires ou de cours), la suite de leur cheminement s'avère davantage solitaire, particulièrement lors des longues heures consacrées à la rédaction de leur mémoire ou de leur thèse. Ainsi, l'isolement caractérise bien souvent la fin de leur parcours (Berthiaume, 2020 ; Levecque et al., 2017). C'est d'ailleurs lors de cette période que les étudiants-chercheurs vivent des difficultés relatives à la gestion du temps, à l'équilibre entre la vie personnelle et professionnelle ainsi qu'à la relation avec leur direction de recherche (West et al., 2011). Durant cette période, les étudiant.e.s ayant terminé leur scolarité doivent réaliser leur travail de façon autonome, ce qui contribue parfois au sentiment de solitude (Levecque et al., 2017), sentiment accentué par le fait que plusieurs ont peu ou pas accès à un environnement de travail favorable. Cette période s'avère difficile pour plusieurs étudiant.e.s et entraîne souvent une prolongation, voire un abandon des études (Litalien et Guay, 2015). Cela occasionne des coûts humains et financiers, tant pour les étudiant.e.s que pour les universités (Denis, 2020 ; Litalien et Guay, 2015). La persévérance est particulièrement mise à l'épreuve lors de la rédaction du mémoire ou de la thèse (Roberts, 2010), période lors de laquelle nombreux étudiant.e.s aux cycles supérieurs, particulièrement les doctorant.e.s, rapportent des signes de détresse psychologique (Devos et al., 2017; Russell- Pinson et Harris, 2019), de dépression et d'anxiété (Mackie et Bates, 2019).

Face à ces taux préoccupants d'abandon aux cycles supérieurs et aux difficultés vécues par les étudiant.e.s en période de rédaction, des questions se posent quant au rôle que peuvent jouer les universités pour y remédier. En effet, les défis auxquels font face les étudiant.e.s et leurs effets négatifs, tant sur les plans individuels que collectifs, poussent à réfléchir à la mise en place de stratégies pour les soutenir durant leur processus de rédaction. Parmi celles-ci, il existe le service-conseil, le conseil psychologique, les ateliers de formation ou encore les cours crédités (Fekrache et Labrie, 2013). La plupart du temps, les thèmes abordés dans le cadre de ces interventions sont la gestion du temps, la rédaction scientifique, la gestion des références bibliographiques, le style d'écriture scientifique, etc. Aussi, plusieurs livres qui présentent diverses stratégies d'organisation et de gestion du temps ont été écrits sur la question de la rédaction aux cycles supérieurs (Belcher, 2009 ; Belleville, 2014 ; Silvia, 2015).

Bien que ces initiatives et ces ouvrages soient pertinents, la rédaction scientifique

s'apprend aussi en s'entraînant et en s'exerçant (Lehnen et al., 2000). De plus en plus de recherches s'intéressent d'ailleurs aux stratégies permettant aux étudiants et aux chercheurs de se former à la rédaction scientifique dans le cadre d'expériences actives, réflexives et collectives, comme le sont les retraites de rédaction structurées (Kornhaber et al., 2016). Aussi, de nombreux écrits rapportent les bienfaits de l'appartenance à un groupe de rédaction (Hazell et al., 2020) et à des activités de rédaction structurées (Kornhaber et al., 2016). Parmi ces bienfaits se retrouvent le soutien entre pairs et la création de réseaux professionnels (Déri et al., 2023). C'est dans la foulée du succès et des effets reconnus des activités de rédaction structurées que notre équipe de recherche a développé une initiative qui semble porteuse pour le développement de la coopération et de l'entraide entre étudiant.e.s et professeurs. La présente contribution a pour objectif de décrire cette initiative que notre groupe de recherche a intitulé le groupe de rédaction structurée, de même que son influence sur les participants. Notre présentation suit la structure classique d'un article de recherche. Nous présenterons d'abord les cadres qui éclairent notre recherche et la méthodologie utilisée. Nous exposerons ensuite les résultats et terminerons par une conclusion sommaire.

2. Cadre conceptuel

L'initiative qui est présentée dans le cadre de cette communication s'inspire des groupes de rédaction universitaire, au sein desquels la coopération est centrale.

2.1. Les groupes de rédaction universitaire

Le groupe de rédaction structurée créé par notre équipe de recherche peut s'inscrire dans ce que Déri (2022) définit comme des groupes de rédaction universitaire. Cette dernière considère que le groupe de rédaction universitaire est avant tout un dispositif de socialisation (Déri, 2022). En effet, la rédaction scientifique n'est pas qu'une activité solitaire puisqu'elle implique à plusieurs moments du processus le regard d'autres personnes pour s'améliorer. Il s'agit d'un dispositif, initié par un regroupement qui réunit plusieurs personnes (es étudiants.e.s des chercheur.e.s novices et/ou des chercheur.e.s expérimenté.e.s), qui, ensemble, travaillent à l'avancement de productions écrites individuelles. Ces groupes auraient des effets positifs sur la relation que la rédaction entretient avec l'écriture scientifique, sur la motivation de leurs membres, sur la construction de leur identité comme rédacteur.trice, mais aussi sur la création d'un esprit de communauté (Papen et Thériault, 2017; Stewart, 2018; Tremblay-Wragg

et al., Vincent et al., 2022). C'est cet esprit de communauté, de même qu'une coopération entre chercheur.e.s novices et expérimenté.e.s, que les professeures souhaitaient développer mettant sur pied ce groupe.

2.2. La coopération

Quand il est question de coopération en contexte nord-américain, on fait souvent référence à l'apprentissage coopératif tel que conceptualisé par Johnson et Johnson (1989). Souvent considéré comme un modèle d'enseignement (Raby et Viola, 2022), l'apprentissage coopératif préconise la mise en place d'environnements où les interactions entre apprenant.e.s sont essentielles pour qu'il y ait apprentissage. Ces interactions se déroulent généralement au sein de petits groupes et sont au service des apprentissages de tous les membres y participant. Johnson et al. (2007) énoncent cinq conditions pour qu'il y ait une véritable coopération¹ : l'interdépendance positive, la responsabilité individuelle, la promotion des interactions, le développement d'habiletés sociales et la présence de processus de groupe. Une interdépendance positive doit être instaurée au sein du groupe afin que chaque membre qui y prend part sente que sa réussite passe aussi par la réussite des autres. Cette interdépendance positive se manifeste notamment dans le soutien à l'autre, le partage de ressources, l'entraide et les encouragements. Une responsabilité individuelle doit aussi être assumée par chaque membre du groupe afin qu'il ou elle contribue équitablement au travail commun qui réunit les membres (Gillies, 2004). La promotion des interactions au sein du groupe doit aussi être assurée afin que les membres soient en mesure de s'entraider, de partager des ressources, de s'offrir de la rétroaction, de se questionner, d'amener les autres à se surpasser, de s'influencer ou même de développer leur confiance mutuelle. Le développement d'habiletés sociales, comme celles qui peuvent être associées au leadership, à la prise de décision, à la communication ou à la résolution de problèmes, est important pour que chaque membre du groupe puisse contribuer positivement aux interactions au sein du groupe. La présence de processus de groupe permet aux membres présents de prendre du temps pour vérifier si leur mode de fonctionnement convient et y apporter des ajustements si nécessaire. Même si l'initiative mise en place ne s'inscrit pas dans un contexte d'enseignement-apprentissage formel, elle répond à certaines conditions permettant d'établir une véritable coopération entre les membres d'un groupe.

¹ Bien que les explications s'appuient principalement sur Johnson et al. (2007), nous tenons à préciser que nous avons privilégié les termes en français proposés par Plante (2012) pour parler des conditions.

3. Méthodologie

Afin d'exposer les bénéfices, les limites et les pistes d'amélioration du groupe de rédaction structurée mis en place, le dispositif mis en place doit être expliqué d'emblée. Ensuite, la méthode de collecte de données exploratoires est détaillée. Enfin, la méthode d'analyse des données est sommairement expliquée.

3.1 Déroutement du groupe de rédaction structurée

Depuis deux ans, quatre professeures d'une université québécoise organisent des rencontres structurées. Celles-ci s'inspirent des activités organisées par l'organisme à but non lucratif *Thèsez-vous*. L'invitation est envoyée aux étudiant.e.s de cycles supérieurs encadré.e.s par les professeures et aux assistant.e.s de recherche qui collaborent aux projets de recherche des professeures concernées. Les séances sont récurrentes et se tiennent aux deux semaines entre septembre et juin. Ces rencontres sont organisées en deux temps : 1) des moments collectifs de rédaction structurée, et 2) des activités d'échange et d'entraide qui précèdent ou suivent cette séance de rédaction (selon les disponibilités des membres du groupe). La plupart du temps, la séance de rédaction structurées et collectives commence par un partage au groupe des objectifs personnels de rédaction de chacun. Ensuite s'amorce une période de rédaction de trois heures lors de laquelle les participant.e.s (étudiant.e.s, assistant.e.s et professeures) rédigent seul.e.s, mais ensemble en suivant la technique *Pomodoro*². Ainsi, des pauses sociales de 10 minutes sont prises chaque heure, ce qui offre l'occasion aux participant.e.s d'échanger. Il est important de mentionner que ces séances se tiennent en comodalité, c'est-à-dire que les membres peuvent rédiger autant en présence qu'à distance. En moyenne, trois personnes sont à distance et trois autres sont en présence dans le local dédié aux séances de rédaction. Au moins deux professeures tentent d'être présentes à chacune des séances bimensuelles. La coordonnatrice du groupe et dernière auteure de cette communication s'assure du bon fonctionnement des séances de rédaction et d'un maximum de participation. Pour ce faire, elle envoie des rappels la semaine avant et la veille des séances par l'intermédiaire de l'équipe créée dans l'application Teams (Office 365), elle gère le temps et les heures de pause lors des séances et elle prévoit les thèmes de discussion et la logistique lorsqu'un.e étudiant.e volontaire partage

² La méthode proposée est une adaptation de la méthode Pomodoro conçue et popularisée dans les années 1990 par Francesco Cirillo. Le nom de cette méthode fait référence au minuteur de cuisine en forme de tomate.

au groupe l'avancement de ses travaux de recherche. Lors des activités d'échange et d'entraide, deux types d'activités sont proposées ou suggérées à l'ensemble du groupe. L'une d'entre elle consiste à octroyer 30 minutes à un étudiant.e. qui souhaite faire part au groupe de l'avancement de ses travaux de recherche. L'idée derrière cette activité est de permettre aux participant.e.s de formuler des commentaires sur le travail de leur pair et pour le.la communiquant.e, de recevoir des commentaires constructifs sur son projet de mémoire ou de thèse. La deuxième activité consiste en une discussion autour de thématiques entourant le parcours aux cycles supérieurs, le thème précis étant déterminé en début d'année par les participant.e.s en fonction de leurs besoins et de leurs intérêts. Par exemple, au cours de l'année, des discussions ont eu lieu à propos de bonnes pratiques d'organisation en recherche, de la recension des écrits, du design de recherche et de la communication par affiche.

3.2 Méthode de collecte des données exploratoires

Rappelons que cette communication entend offrir un portrait exploratoire de l'expérience du groupe de rédaction structurée que nous avons mis en place au cours des deux dernières années. Pour ce faire, nous avons réalisé deux groupes de discussion. Nous avons aussi recueilli, par l'intermédiaire d'un questionnaire en ligne, les commentaires de ceux et celles qui ne pouvaient être présents lors des entretiens de groupe. Le premier groupe de discussion s'adressant aux étudiant.e.s et assistant.e.s a été animé par une professeure membre du groupe de rédaction structurée. Les questions posées étaient orientées autour de deux principaux thèmes : 1) l'expérience vécue et 2) la coopération. Quatre étudiant.e.s ont pris part en synchrone au groupe de discussion qui a duré 55 minutes et deux autres étudiant.e.s ont répondu aux mêmes questions en différé dans un formulaire en ligne. Concernant le groupe de discussion pour les professeures, les mêmes thèmes ont été abordés, mais les questions différaient légèrement afin d'en savoir davantage sur la genèse de cette initiative et l'apport des séances de rédaction sur la coopération entre les étudiant.e.s, entre les étudiant.e.s et les professeures, mais également entre les professeures. Les quatre professeures étaient présentes, une personne ayant participé en ligne. Le groupe était animé par la coordonnatrice du groupe de rédaction et a duré 1 heure et 14 minutes.

3.3 Méthode d'analyse des données exploratoires

Nous avons procédé à une analyse de contenu des données recueillies. Nous avons

d'abord commencé par une écoute des entretiens de groupe et à une lecture des réponses au questionnaire, puis une synthèse des propos a été produite par la coordonnatrice du groupe. À partir de cette synthèse, deux des chercheuses du groupe ont regroupé les énoncés en catégories émergentes associées au concept de coopération défini préalable (cf. Section 2.2). Une validation de la catégorisation a été faite par les deux autres chercheuses et la coordonnatrice du groupe afin de s'assurer de la pertinence des catégories attribuées et de leur cohérence avec l'objectif de la présente communication.

4. Résultats

Le travail de coopération entre les participant.e.s aux séances de rédaction sera d'abord exposé. Nous présenterons les bénéfices déclarés par les professeures et les étudiant.e.s de cycles supérieurs concernant la coopération en établissant des liens avec les conditions de la coopération précédemment explicitées (cf. section 2.2). Enfin, certaines limites et des propositions d'amélioration seront présentées à partir de l'expérience vécue et des recherches portant sur la question.

Le groupe de rédaction que nous avons mis en place et qui se rencontre à une fréquence régulière a permis aux participant.e.s de partager des connaissances et des astuces, de développer des compétences en recherche, d'établir et solidifier des liens entre les participant.e.s, de poursuivre un but commun et de rédiger dans un environnement propice à la rédaction. Même si les participant.e.s travaillent individuellement sur leur mémoire, leur thèse ou sur un article, il.elle.s ont partagé un but commun, celui d'être productif.ve et de socialiser. Cinq bénéfices sont ressortis des discussions de groupe que nous avons eues à propos de notre modèle de groupe de rédaction structurée et du questionnaire complété par les étudiant.e.s absent.e.s.

4.1 *Partage de connaissances et d'astuces lors des échanges informels*

Les participant.e.s notent qu'il.elle.s apprennent beaucoup des échanges informels lors des séances de rédaction. Ces échanges permettent entre autres d'en apprendre davantage sur le parcours aux cycles supérieurs, sur la recherche en éducation et sur les autres membres du groupe.

Comme chaque personne se situe à une étape différente du parcours aux cycles supérieurs,

le partage d'astuces est apprécié des étudiant.e.s. Plus spécifiquement, les professeures soulèvent que le groupe de rédaction structurée est une belle occasion pour les étudiant.e.s de partager des connaissances et des expertises des professeures et des étudiant.e.s diverses en lien avec différents aspects de la recherche en éducation (p. ex.: la gestion des références bibliographiques, l'organisation des dossiers, la maîtrise d'un logiciel d'analyse de données, etc.). Selon les professeures, ce partage a des répercussions positives sur les compétences en recherche des étudiant.e.s qu'elles encadrent. Notons enfin que ces échanges de bonnes pratiques se réalisent dans un climat de bienveillance et dans un esprit d'entraide. Elle mentionnent également que les échanges informels sont l'occasion de mieux connaître les étudiant.e.s qu'elles encadrent et même de les découvrir sous une autre facette. En fait, les personnes du groupe apprennent petit à petit à mieux se connaître et s'ouvrent de plus en plus en abordant des sujets plus personnels.

4.2 *Développement de compétences en recherche*

En assistant aux présentations des projets de recherche d'autres étudiant.e.s lors des activités d'échange et d'entraide, les étudiant.e.s mentionnent que comme auditeur.trice, il.elle.s doivent déployer un effort de compréhension et de conceptualisation, ce qui les amène par ricochet à porter un regard sur leur propre recherche. Quant à elles, les professeures considèrent qu'elles apprennent de leurs collègues et des autres étudiant.e.s sur la manière d'offrir des rétroactions sur une présentation formelle. Elles insistent sur l'importance de laisser de la place aux étudiant.e.s lors des moments de rétroaction, puisqu'il s'agit d'une compétence à développer comme chercheurs et que cette occasion de s'exercer à le faire avec d'autres leur permet d'apprendre. Les étudiant.e.s mentionnent également que les commentaires reçus leur permettent de réfléchir à leur projet de recherche et à le bonifier. Une étudiante considère d'ailleurs qu'il s'agit d'une forme de coopération. Ces moments sont aussi des occasions d'apprendre sur la manière de questionner et d'offrir une rétroaction adéquate, ce qui est utile pour des chercheur.e.s novices. En quelque sorte, le fait d'être exposé à des modèles permet aux étudiant.e.s, non seulement de se former à bien le faire, mais aussi de mieux se connaître soi-même en découvrant les types de rétroaction que l'on apprécie ou non recevoir. En outre, ces moments formels de présentation et de rétroaction par des personnes de confiance et dans la bienveillance offrent aux étudiant.e.s des regards différents de ceux qu'ils ont de leur direction de recherche. Le potentiel de coopération est grand et inspirant et les opportunités sont

de plus en plus nombreuses à mesure que les étudiant.e.s se sentent à l'aise avec les autres.

De plus, ces moments d'échanges plus formels sur les projets de chacun.e permettent aux participant.e.s de s'ouvrir à d'autres perspectives de recherche et d'en apprendre sur différentes méthodologies

4.3 *Établir et solidifier des liens entre les participant.e.s*

Tous les moments de qualité qu'offrent le groupe de rédaction structurée permettent inévitablement de souder les liens qui unissent les participant.e.s, tant entre les professeurs qu'entre les étudiant.e.s et entre les étudiant.e.s et les professeurs. Certain.e.s étudiant.e.s mentionnent lors du groupe de discussion qu'il.elle.s apprécient la proximité que leur offre ces moments de rédaction et d'échanges sur l'heure du midi avec les professeurs étant donné qu'il n'est pas nécessairement possible de tisser ce genre de liens avec des professeurs qu'il.elles croisent sporadiquement lors de séminaires ou de cours à la maîtrise ou au doctorat. Pour les étudiant.e.s inscrit.e.s à temps plein et/ou les étudiant.e.s internationaux qui ne bénéficient peu ou pas de cercles sociaux professionnels déjà établis, ce groupe offre l'occasion d'échanger avec des étudiant.e.s qui vivent les mêmes réalités qu'eux.elles, ce qui a pour effet de réduire leur isolement. Pour la majorité des participant.e.s étudiant.e.s, ces rencontres contribuent à la création d'un sentiment d'appartenance à un groupe, un aspect considéré comme très important, voire même un besoin en contexte de formation aux cycles supérieurs. Comprendre que les difficultés que l'on vit sont parfois partagées par les autres permet aux étudiant.e.s de réaliser qu'il.elle.s ne sont pas seules dans cette situation.

Les participant.e.s soulignent la belle curiosité que chacun.e entretient au regard des projets des autres. Cela donne du sens à leur projet de formation et motive les étudiant.e.s à continuer d'y accorder du temps.

4.4 *La poursuite d'un but commun*

Les professeurs rapportent qu'elles ont le sentiment de contribuer ensemble à la formation des étudiant.e.s aux cycles supérieurs. Elles sont fières d'avoir initié ce groupe de rédaction et même si l'une d'entre elle mentionne que les étudiantes qu'elle encadre participent peu aux séances de rédaction étant travailleuses à temps plein, elle a le sentiment d'aider les étudiant.e.s des autres; ce qui la rend heureuse. En outre, les professeurs mentionnent que les séances de rédaction sont une belle occasion de faire progresser des projets de recherche sur

lesquels elles collaborent déjà, mais pour lesquels elles peinent à réserver du temps pour y travailler. En fait, c'est un temps précieux qu'elles s'accordent pour travailler sur les articles qu'elles rédigent et pour nourrir la réflexion entourant la création d'une équipe de recherche plus formelle. Elles tiennent aussi à partager cette aspiration avec les étudiant.e.s, ce qui contribue à nourrir leur sentiment d'appartenance au groupe.

4.5 *Une structure encadrante qui favorise la productivité*

Les étudiant.e.s s'entendent pour dire que l'échange des objectifs de rédaction en début de séance est une étape importante des rencontres. Cela permet de réaliser ce qui est accompli ou pourrait l'être. Les moments collectifs de rédaction structurée permettent le développement d'un savoir-faire relatif aux bonnes habitudes de rédaction. En effet, les étudiant.e.s qui ne connaissaient pas la technique *Pomodoro* ont pu la découvrir et l'expérimenter. Même si cette façon de travailler n'est pas naturel pour certain.e.s, la plupart y voient des avantages. La structure des moments collectifs de rédaction (3 séances incluant 50 minutes de travail et 10 minutes de pause) aide les participant.e.s à se concentrer sur la tâche de rédaction qu'il.elle.s ont à réaliser. Travailler en compagnie d'autres personnes qui se consacrent également à cette tâche exigeante amène un certain effet d'entraînement et s'avère motivant pour les participant.e.s. Bref, selon l'ensemble des participant.e.s, la force du groupe devient plus importante que le respect de son rythme de travail naturel.

4.6 *Limites et pistes d'amélioration pour favoriser la coopération lors des rencontres de rédaction structurée*

Lors des moments de rédaction structurée, plus particulièrement pendant les pauses, les participant.e.s mentionnent qu'il serait intéressant d'encourager explicitement les étudiant.e.s à poser des questions à leurs collègues et aux professeures en rappelant que la coopération fait partie des valeurs du groupe. Ainsi, un.e participant.e pourrait poser les questions ou exposer les enjeux qu'il.elle vit pendant sa rédaction et recevoir de la part de ses collègues des commentaires constructifs, des propositions de reformulation, des suggestions de lectures, etc. Les participant.e.s peuvent ainsi s'entraider et contribuer à une forme de coconstruction du projet de recherche.

Concernant les activités d'échanges, la coopération pourrait être davantage favorisée si elles étaient un peu plus structurées et prévues à l'avance. En fait, au début de l'année, plusieurs

étudiant.e.s se portaient volontaires pour faire la présentation de l'avancement de leur projet de recherche. Or, plus l'année avançait, moins les étudiant.e.s prenaient d'engagement formel et cela a donné lieu à des présentations un peu plus improvisées. En ce sens, il est nécessaire de favoriser l'engagement de chaque étudiant.e du groupe en début de session en réservant une plage pour lui.elle de manière à ce que tout le monde puisse avoir l'occasion de bénéficier de l'accompagnement du groupe. En ce qui concerne les échanges sur des thèmes d'intérêts communs, il serait préférable d'accorder plus de temps à la préparation des discussions, notamment en nommant un responsable pour la préparation et l'animation des discussions.

Pour favoriser une pleine et entière coopération, encore faut-il que les liens se tissent entre les participant.e.s. Pour y arriver, la présence d'une majorité de personnes est nécessaire à chacune des séances. Les professeures se préoccupent d'ailleurs du nombre de personnes participantes en mentionnant une variabilité dans la participation. Elles aimeraient créer davantage d'engouement pour le groupe de rédaction ou trouver des moyens pour favoriser le sentiment d'appartenance. Les professeures suggèrent par exemple d'apporter plus régulièrement des collations, de rendre la participation aux activités d'échange sur l'heure du midi plus formelle, etc.

Enfin, dans un esprit de coopération, il serait judicieux de partager davantage les tâches liées à l'organisation entre tous les membres du groupe. Comme c'est le cas actuellement, la coordination pourrait continuer d'être assurée par un.e étudiant.e rémunéré.e, mais les autres membres seraient amenés à contribuer de manière bénévole en organisant des activités sociales, d'autres activités de rédaction structurée, des pauses actives, etc. Chacun.e se verrait attribuer, en début d'année, un mois lors duquel il.elle serait responsable d'alimenter la vie scientifique et sociale du groupe.

Conclusion

Cette communication a été l'occasion de partager un dispositif de formation mis en place pour soutenir les étudiant.e.s aux cycles supérieurs en période de rédaction de mémoire et de thèse. Les bénéfices et les limites de ce groupe de rédaction structurée ont été exposés et des pistes d'amélioration ont été proposées.

Notons que les bénéfices que tirent les participant.e.s en prenant part au groupe rejoignent certaines des conditions de la coopération, notamment l'interdépendance positive, la promotion

des interactions sociales et l'analyse du processus de groupe. Concernant l'interdépendance positive, rappelons que les participant.e.s ont rapporté partager des connaissances et des expertises, ce qui n'est pas possible lorsqu'on est seul.e dans son bureau ou à la maison. Le climat de bienveillance et d'entraide a été soulevé à maintes reprises dans les groupes de discussion, ce qui favorise la promotion des interactions sociales. Notamment, l'habileté de la communication est manifeste dans notre groupe de rédaction structurée. Les participant.e.s expriment qu'il.elle.s ont développé, de par leur écoute et leur participation active, à offrir de la rétroaction constructive aux autres. En outre, la curiosité que portent les uns envers les autres motive les participant.e.s dans la poursuite de leur projet d'études, et les amène en quelque sorte à se surpasser. Enfin, la structure encadrante que nous avons proposé aux participant.e.s est appréciée. Dans un cadre juste assez formel où il y a de la place pour l'informel, les échanges d'objectifs, les moments de rédaction structurée, les pauses, les rétroactions et les espaces de partage sont bénéfiques pour tou.te.s les participant.e.s., étudiant.e.s et professeurs.

En définitive, de par la poursuite d'un but commun, notre initiative rejoint les principes de la coopération. Dans ces groupes de rédaction structurée, la finalité est relativement différente de ce qu'entendent Johnson et al. (2007) en ce sens que chaque personne réalise une production individuelle, seul.e, mais ensemble! Dans ce contexte, le but commun est non seulement de favoriser la production scientifique en priorisant la rédaction de son mémoire, de sa thèse ou d'un article au profit d'autres tâches, mais aussi de socialiser afin de contrer l'isolement, un enjeu aux cycles supérieurs auquel de telles initiatives peuvent contribuer à amoindrir.

Références bibliographiques

- Allan, B. et Lewis, D. (2006). The impact of membership of a virtual learning community on individual learning careers and professional identity. *British Journal of Educational Technology*, 37(6), 841-852. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2006.00661.x>
- Belcher, W. L. 2009. *Writing your journal article in twelve weeks: A guide to academic publishing success*. Sage.
- Belleville, G. (2014). *Assieds-toi et écris ta thèse !* Les Presses de l'Université Laval.
- Berthiaume, D., Bosson, M., Elston, V. et Skakni, I. (2020). L'expérience doctorale : état des lieux et propositions de structuration. DevPro – Centre HES-SO de Développement Professionnel. <https://sfere.hypotheses.org/files/2020/06/Exp%C3%A9rience-doctorale-DevPro-mai-2020.pdf>
- Chavis, D. M. et Newbrough, J. R. (1986). The meaning of "community" in community

- psychology. *Journal of community Psychology*, 14(4), 335-340. [https://doi.org/10.1002/1520-6629\(198610\)14:4<335::AID-JCOP2290140402>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/1520-6629(198610)14:4<335::AID-JCOP2290140402>3.0.CO;2-T)
- Denis, C. (2020). *Pratiques d'encadrement à la recherche en contexte francophone nord-américain : à la découverte de balises*. [Thèse de doctorat inédite. Université de Sherbrooke]. SavoirsUdS. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/17357>
- Déri, C., Vincent, C. et Tremblay-Wragg, É. (2023). L'accompagnement par les pairs au doctorat pour socialiser les femmes au métier de chercheuse. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 39(1), p.1-22. <http://journals.openedition.org/ripes/4519>
- Devos, C., Boudrenghien, G., Van der Linden, N., Azzi, A., Frenay, M., Galand, B. et Klein, O. (2017, 2017-01-01). Doctoral students' experiences leading to completion or attrition: a matter of sense, progress and distress. *European Journal of Psychology of Education*, 32(1), 61-77. <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0290-0>
- Farkas, D. (2015). 7 Reasons Why Bright Students Drop Out of Graduate School. *Finish Your Thesis*. <http://finishyourthesis.com/drop-out>
- Fekrache, H. et Labrie, N. (2013). *Pour le renouveau de la formation à la recherche au Québec: un état de la question*. Fonds de recherche du Québec.
- Hazell, C. M., Chapman, L., Valeix, S. F., Roberts, P., Niven, J. E. et Berry, C. (2020). Understanding the mental health of doctoral researchers: a mixed methods systematic review with meta-analysis and meta-synthesis. *Systematic reviews*, 9(1), 1-30. <https://doi.org/10.1186/s13643-020-01443-1>
- Johnson, D. W. et Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Company.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. et Smith, K. (2007). The State of Cooperative Learning in Postsecondary and Professional Settings. *Educational Psychology Review*, 19, 15–29. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9038-8>
- Kornhaber, R., Cross, M., Betihavas, V. et Bridgman, H. (2016). The benefits and challenges of academic writing retreats: An integrative review. *Higher Education Research & Development*, 35(6), 1210–1227. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1144572>
- Lehnen, K., Dausendschön-Gay, U. et Krafft, U. (2000). Comment concevoir l'acquisition d'une compétence rédactionnelle pour des textes de spécialité? *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (12), 123-145. <https://doi.org/10.4000/aile.318>
- Levecque, K., Anseel, F., De Beuckelaer, A., Van der Heyden, J. et Gisle, L. (2017). Work organization and mental health problems in PhD students. *Research Policy*, 46(4), 868–879. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2017.02.008>
- Litalien, D. et Guay, F. (2015). Dropout intentions in PhD studies: A comprehensive model based on interpersonal relationships and motivational resources. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 218–231. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.03.004>
- Mackie, S. A. et Bates, G. W. (2019, April 16). Contribution of the doctoral education environment to PhD candidates' mental health problems: a scoping review. *Higher Education Research & Development*, 38(3), 565-578. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1556620>
- Papen, U. et Thériault, V. (2018). Writing retreats as a milestone in the development of PhD students' sense of self as academic writers. *Studies in Continuing Education*, 40(2), 166-180. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2017.1396973>
- Plante, I. (2012). L'apprentissage coopératif: des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 35(4), 252-283. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje->

- rce/article/view/1215
- Raby, C. et Viola, S. (2022). Modèles d'enseignement et théories de l'apprentissage. Les éditions CEC.
- Roseth, C. J., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*, 134(2), 223–246. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.223>
- Russell-Pinson, L. et Harris, M. L. (2019, March 1). Anguish and anxiety, stress and strain: Attending to writers' stress in the dissertation process. *Journal of Second Language Writing*, 43, 63-71. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2017.11.005>
- Silvia, P.J. (2015). *Write it up: Practical strategies for writing and publishing journal articles*. American Psychological Association.
- Stewart, C. (2018). Dissertation academic writing retreats for graduate students: A qualitative case study [thèse de doctorat, University of Colorado]. Mountainscholar. https://mountainscholar.org/bitstream/handle/10217/189291/Stewart_colostate_0053A_14664.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Tremblay, F. et Plante, I. (2022). Apprentissage coopératif. Dans C. Raby et S. Viola, *Modèles d'enseignement supérieur et théories de l'apprentissage* (p.112-131). Les éditions CEC.
- Tremblay-Wragg, É., Vincent, C., Lison, C., Gilbert, W., Valois, P. et Mathieu-C., S. (2021). Les bénéfices des retraites de rédaction Thèsez-vous : Quelles conditions pour une expérience optimale ? *Revue canadienne de l'éducation*, 44(2), 530-558. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/4775>
- Vincent, C. Tremblay-Wragg, É., Déri, C.E, Mathieu-C., S. (2022) A Multi-Phase Mixed-Method Study Defining Dissertation Writing Enjoyment and Comparing PhD Students Writing in the Company of Others to Those Writing Alone. *Higher Education Research & Development (CHER)*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2120854>
- Wentzel, K. R., Jablansky, S. et Scalise, N. (2019). Do friendships afford academic benefits? A meta-analytic study. *Educational Psychology Review*, 30, 1241–1267. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9447-5>
- Wentzel, K. R., Jablansky, S. et Scalise, N. R. (2021). Peer social acceptance and academic achievement: A meta-analytic study. *Journal of Educational Psychology*, 113(1), 157. <https://doi.org/10.1037/edu0000468>
- West, I. J., Gokalp, G., Pena, E. V., Fischer, L. et Gupton, J. (2011). Exploring effective support practices for doctoral students' degree completion. *College Student Journal*, 45(2), 310–323. <https://psycnet.apa.org/record/2011-12591-009>

Le rapport au temps dans les recherches collaboratives du réseau des LÉA-IFÉ

Virginie VOLF
Laboratoire CeDS (UR 7440)
Institut Français de l'Éducation – ENS de Lyon

Sophie ROUBIN
Institut Français de l'Éducation – ENS de Lyon

Résumé :

Les pratiques des chercheurs et acteurs éducatifs entretiennent des liens d'influence réciproque avec leur conception de l'accès au savoir, leur épistémologie pratique. Nous utiliserons le concept de forme, scolaires, de formation ou de recherche, pour évoquer ces pratiques. Nous nous intéresserons à la dimension temporelle de cette forme et verrons comment elle peut être modifiée par des acteurs engagés dans des recherches collaboratives. Nous exemplifierons ces propos au travers des recherches qui sont menées dans le réseau des Lieux d'éducation Associés à l'Institut Français de l'Éducation.

Abstract:

The practices of researchers and educational actors maintain reciprocal influence with their conception of access to knowledge, their practical epistemology. We will use the concept of form, school form, training form or research form, to discusspropos these practices. We will look at the temporal dimension of this form and see how it can be modified by actors engaged in collaborative research. We will exemplify these statements through the research carried out in the network LÉA-IFÉ (Associated Places of Education of the French Institute of Education).

Mots clés :

recherche collaborative ; temps didactique ; épistémologie pratique ; forme scolaire

Key-words:

collaborative research, didactic time, practical epistemology, school form

La façon dont on conçoit l'accès aux savoirs, que l'on soit chercheur, enseignant ou autre acteur éducatif, induit la forme que l'on va lui donner : forme scolaire à l'école, forme de la formation continue et initiale, à l'Université notamment, et même forme de l'accès aux connaissances par la recherche pour les chercheurs. Cette conception, « rapport à l'activité de connaissance dans le social » (Sensevy, 2011) est une épistémologie pratique. Elle est une « théorie de la connaissance construite dans et pour la pratique » (Sensevy, 2019). Elle génère des pratiques (ici par le biais d'une forme) mais est également générée par la pratique. Nous nous intéressons ici à la façon dont la participation à une recherche collaborative en éducation¹ peut modifier la pratique, et donc l'épistémologie pratique, des acteurs engagés. Nous mobiliserons pour cela le concept de « forme » car il permet d'éclairer à la fois les pratiques et l'épistémologie pratique des acteurs.

1. Epistémologie pratique et forme (scolaire, de formation et de recherche)

L'objet de cette communication n'étant pas la forme elle-même, forme scolaire, de formation ou de recherche, nous passerons rapidement sur sa définition ainsi que sur les débats et controverses qui s'y rapportent. Nous admettrons qu'une forme peut être décrite comme un temps, un espace et une relation (Vincent, 2012), sans pour autant être réduite à la somme des caractéristiques qui permettent cette description (Charlier et Croché, 2021). La forme scolaire est ici comprise comme une forme de « transmission de savoirs et de savoir-faire » (Vincent, 2012) dans des établissements scolaires. Nous poserons qu'elle présente des caractéristiques similaires à la forme de la formation professionnelle, y compris à l'Université. « Les formations professionnelles reconstruisent en leur sein des espace-temps de formation académique relevant d'une scolarisation partielle de l'apprentissage du métier – et qu'elles prennent à ce titre des traits de la forme scolaire » (Chopin, 2018). La forme de la recherche sera également mise en parallèle avec la forme scolaire. En effet, elle est liée à une forme de transmission des savoirs et découle de la façon dont on conçoit cette transmission (ici les savoirs ne sont pas « déjà là » mais à « chercher » et celui qui transmet les savoirs est également celui qui les reçoit). La forme de la recherche peut également être définie par ses caractéristiques spatiales (les lieux de la recherche, l'organisation de l'espace, etc.), temporelles (la façon dont le temps est organisé lors d'une recherche, les implications pratiques liées à cette organisation) et par les relations (entre

¹ Nous entendons ici les recherches collaboratives dans un sens large qui recouvre les recherches impliquant des acteurs éducatifs et des chercheurs.

les acteurs, les savoirs, etc.).

1.1. Influence réciproque

Commençons par la forme scolaire pour aborder les liens d'influence réciproque entre l'épistémologie pratique des acteurs et les caractéristiques de la forme dans laquelle ils évoluent et sur laquelle ils agissent. Ces caractéristiques de la forme scolaire, temps, espace et règles que le professeur va mettre en œuvre dans sa classe (Vincent, 1980) découle de sa conception de l'accès aux savoirs, de ses habitus si l'on se réfère à Bourdieu. L'enseignant mettra en œuvre des règles, une organisation de l'espace et du temps différente s'il conçoit que l'apprentissage passe par l'activité de l'élève, ou par la mémorisation par exemple. Dans le même temps, un enseignant dont les pratiques se rattachent à une forme scolaire particulière confortera voire développera une conception de l'accès aux savoirs en accord avec cette forme, une épistémologie pratique. Le même phénomène adviendra chez les autres acteurs éducatifs et chez les chercheurs.

Il y a donc un mouvement circulaire entre la forme mise en œuvre et la conception de l'accès au savoir. « L'épistémologie pratique est ainsi pratique en tant qu'elle émerge de la pratique et l'oriente en retour » (Sensevy, 2019). Chaque étape renforce la suivante. J'ai telle conception de la transmission des savoirs, de l'apprentissage, de l'enseignement, de la formation ou de la recherche, je mets en place des pratiques qui la confortent et qui ne m'incitent pas à accéder à d'autres conceptions, d'autres façons de percevoir, ici, la transmission des savoirs, l'apprentissage, l'enseignement, la formation ou la recherche. « Une épistémologie pratique organise fondamentalement une "compréhension" du monde, et produit tout aussi bien l'incompréhension de ce qui lui est étranger » (id.). Les relations ne sont évidemment pas de stricte causalité car même les habitus laissent une marge de liberté à l'individu dans sa pratique, « l'habitus n'est pas le destin que l'on y a vu parfois » (Bourdieu, 1992).

S'il est difficile d'agir sur les conceptions, les valeurs, les représentations ou croyances des individus, il est plus facilement envisageable d'agir sur leurs pratiques. Nous ne disons pas ici qu'en obligeant un individu à agir d'une façon particulière on pourra modifier sa vision du monde mais que lorsque l'individu fait un pas pour modifier ses propres pratiques, qu'il a l'occasion, dans un temps long, d'expérimenter d'autres façons d'agir, alors, il est envisageable que ses conceptions évoluent en parallèle. Pour reprendre le vocabulaire de Bourdieu, prendre conscience de ses propres habitus ne suffit pas à les modifier car ils sont inscrits dans les corps,

pour autant, cela peut permettre de s'engager sur un chemin qui permettra d'initier un travail d'explicitation, de gestion, de maîtrise de ses propres dispositions (Bourdieu, 1992) qui sera, lui, plus à même de modifier les habitus. Ces habitus renouvelés, « principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations » (Bourdieu, 1980), vont modifier les pratiques et donc l'épistémologie pratique des individus.

C'est au travers de ce prisme que nous souhaitons regarder les recherches collaboratives en éducation. Ces recherches, en modifiant les pratiques des acteurs, et ainsi les formes qu'ils mettent en oeuvre, peuvent contribuer à faire évoluer leurs conceptions de la façon dont on accède aux savoirs, dont on les transmet, que l'on soit chercheur ou acteur éducatif. En mettant en oeuvre (voire à l'épreuve) d'autres façons d'agir, une autre épistémologie pratique pourra advenir, modifiant sa conception du rapport au savoir, et en retour nourrir la pratique de l'acteur (d'enseignement, de formation, de recherche).

Nous avons, avec Guy Vincent, précisé que nous pouvions définir les formes scolaire, de formation et de recherche au travers du temps, de l'espace et des règles (les relations) qui y sont à l'œuvre. Nous concentrerons nos propos sur le premier élément, le rapport au temps des acteurs engagés dans les recherches collaboratives. Nous verrons comment il peut être modifié chez des acteurs engagés dans des recherches collaboratives.

1.2. Rapport au temps dans la forme scolaire

Dans sa classe, l'enseignant « par ses pratiques, produit le temps du savoir » (Chopin, 2018), il organise les apprentissages en « temps d'objet » (Sensevy, 2011) conduisant l'élève d'un objet du programme à un autre.

Ce temps d'objet a pour corollaires linéarité, immédiateté et expertise.

- Le temps est linéaire : il est organisé par le maître, qui détient le savoir, sans retour en arrière possible. Le savoir est mis en texte et projeté sur un axe temporel (Chopin, 2018).
- Le temps est immédiat pour l'élève confronté aux questions/réponses de l'enseignant (Sensevy, 2019). Ici, « connaître, c'est répondre dans l'instant » (id.). Le temps est immédiat également pour l'enseignant pour qui le temps « est aussi celui qui file et qui l'oblige à agir sur le vif, excluant la possibilité du retour sur soi et de la délibération » (Chopin, 2011).
- Enfin, l'épistémologie pratique liée à cette organisation du temps place le professeur à la place de l'expert. C'est lui qui détient le savoir et en organise la transmission aux élèves qui vont

le recevoir de façon linéaire et immédiate.

Le temps d'objet constitue « une épistémologie pratique, un modèle de culture, qui gouverne, dans une mesure importante, le rapport à l'activité de connaissance dans le social » (Sensevy, 2019) y compris dans la formation professionnelle prenant les traits de la forme scolaire (Chopin, 2018). La recherche en éducation est elle-même en partie soumise à ce temps d'objet, à la linéarité du temps, à la difficulté d'opérer des retours en arrière et à l'expertise du chercheur à la fois maître du temps et auteur de la connaissance à venir. Si le questionnement est au principe même de l'activité du chercheur, le déroulement "classique" d'une recherche le contraint.

1.3. *Dépasser l'organisation en temps d'objets dans les recherches collaboratives*

S'engager dans une recherche collaborative permet aux acteurs de remettre en question cette organisation en « temps d'objet ». Il n'y a plus un expert : tous acceptent de co-investiguer un objet de recherche et donc de ne pas être seul détenteur du savoir ou de la mise au jour de nouvelles connaissances. Le temps perd également de sa linéarité et de son immédiateté. La recherche collaborative impose des allers-retours entre le terrain et l'analyse, des temps de réflexion en commun, des tâtonnements. Elle autorise des retours en arrière, des doutes, des itérations, une enquête. L'expérience de ces pratiques est un levier qui peut influencer sur l'épistémologie pratique des acteurs, leur permettre de développer un nouveau rapport au savoir et donc, de nouvelles pratiques.

2. Exemplification au travers des recherches menées dans le réseau des LÉA-IFÉ

Nous exemplifierons ces propos au travers de pratiques qui se développent dans le réseau des Lieux d'éducation Associées, réseau de recherches collaboratives de l'Institut Français de l'Éducation (LÉA-IFÉ). Nous nous appuyons sur notre expérience dans la coordination du réseau (nous sommes toutes deux dans l'équipe de coordination du réseau à l'IFÉ) et dans la recherche. Toutes les deux enseignantes dans le second degré, nous avons des approches complémentaires de la recherche : Sophie Roubin a participé à des recherches collaboratives ; Virginie Volf a mené des recherches « classique » (des recherches "sur" les acteurs éducatifs plutôt que "avec") notamment dans le cadre de sa thèse en sciences de l'éducation (Volf, 2017).

Pour cette étude, des lectures et une réflexion théorique ont permis de dégager les éléments sur lesquels nous souhaitions mettre l'accent : le rapport au temps des acteurs engagés dans les recherches collaboratives et plus particulièrement ses corollaires que sont la linéarité, l'immédiateté et l'expertise. Nous avons ensuite alimenté ce travail par de nombreux échanges portant sur la façon dont l'expérience de Sophie a pu modifier son rapport au temps. Les thèmes suivants ont été abordés : la présentation des recherches auxquelles elle a participé ; les circonstances de son engagement ; ses pratiques usuelles en classes avant cette participation ; la façon dont elles ont évolué au cours de la recherche et après ou simultanément mais en dehors du contexte de la recherche ; ce qui peut expliquer ces changements.

L'expérience des recherches collaboratives de Sophie se situe côté acteur éducatif, pour autant, nous avons également évoqué, de nombreux éléments relatifs à la forme de la recherche. Ils ont été complétés par des prises de notes, pendant 3 mois, lors de moments informels, de propos de chercheurs du réseau des LÉA-IFÉ se rapportant au temps, illustrant des étonnements de leur part par rapport à une recherche plus classique, montrant une évolution de leurs pratiques, etc.

Enfin, la dernière partie de cet article aborde le rôle de l'accompagnement des recherches collaboratives par le dispositif du réseau des LÉA dans ces changements de pratiques. Cette partie a été rédigée à partir de notre expérience de membres de l'équipe de coordination et du comité de pilotage du réseau. Nous avons cherché, ce qui pouvait être en lien avec les changements de pratiques évoqués par Sophie et autres acteurs (chercheurs compris) du réseau.

Il ne s'agit pas ici de généraliser à tous les effets des recherches collaboratives sur le rapport au temps des acteurs engagés mais de donner des pistes de réflexion.

2.1. L'expérience d'une enseignante

Sophie est professeure de mathématiques en collège, elle participe à des recherches collaboratives depuis 2006. Ces recherches, SESAMES Algèbre², puis PREMaTT³ et PAREP, visent à donner des raisons d'être à l'enseignement de l'algèbre et à co-concevoir des ressources

² Le groupe SESAMES Algèbre (Situations d'Enseignement Scientifique : Activité de Modélisation, d'Évaluation, de Simulation) a été créé en 2002 au sein du laboratoire ICAR (CNRS, Université de Lyon, ENS de Lyon) et est soutenu par l'Institut Français de l'Éducation. De 2011 à 2020, il a participé au dispositif des LÉA. Les documents produits sont diffusés sur le site PEGAME (<http://pegame.ens-lyon.fr/>)

³ La recherche PREMaTT (Penser les ressources de l'enseignement des mathématiques dans un temps de transitions) se déroule dans le cadre du projet PAREP (Pensée algébrique ressources et pratiques) soutenu par l'Institut Français de l'Éducation et l'INSPE de Lyon.

pour l'enseignement et la formation. Ces recherches se situent dans le modèle de recherche collaborative entre chercheur·e·s et enseignant·e·s de Desgagné (1997) (Coppé & Roubin, 2019).

2.1.1. *Évolution de pratiques enseignantes*

Avant d'intégrer ces collectifs de recherche, Sophie avait une pratique de classe qu'elle qualifie d'assez classique : une approche spiralaire avec des retours en arrière possibles, des temps d'enquête organisés pour les élèves mais une majorité d'exercices découpés en tâches à résoudre successivement, peu d'activités pour aider les élèves à construire le sens par eux-mêmes et une trame de cours principalement linéaire. Elle était particulièrement peu satisfaite de la façon dont elle enseignait l'algèbre, domaine dans lequel elle avait plus de difficultés à proposer des activités permettant aux élèves de construire du sens. En entrant dans une recherche collaborative, elle a accepté de remettre en question ses pratiques et de ne pas se considérer comme la seule experte de ce qui se déroulait dans sa classe.

Parmi les changements dans les pratiques de Sophie, la « mise en train » est un exemple qui permet de mieux comprendre comment elle a fait évoluer la forme scolaire dans sa classe (Martin Dametto, Piolti Lamorthe, Roubin, 2012). Cette activité se déroule pendant les 15 premières minutes de chaque séance. Les élèves doivent chercher à résoudre un problème. Ils sont mis en situation de chercheur. Cela peut consister à reconnaître une notion, à faire des parallèles avec des connaissances antérieures pour trouver une procédure adaptée, à faire ressortir un besoin de connaissances, à questionner le « comment », etc. Cette mise en train n'est pas toujours en lien avec la suite de la séance. Elle peut permettre de clore ou de préparer une activité.

Le temps n'est plus « immédiat ». On sort de la forme des « questions-réponses tâche » qui induit que « connaître, c'est répondre dans l'instant » (Sensevy, 2019) puisqu'ici, aucune réponse préétablie n'est attendue. La « mise en train » est pensée comme un espace de questionnement dans lequel des chemins différents sont possibles. Il s'agit pour l'élève d'essayer, de se tromper parfois, de mettre à l'épreuve ses idées. La démarche de questionnement importe davantage que le résultat et l'expertise de l'enseignant, ou du bon élève, n'est pas convoquée.

La « mise en train » brise également la linéarité de la progression sur l'année scolaire. En effet, une même notion peut être abordée de différentes façons à différents moments de l'année. Des retours en arrière sont possibles, la progression du cours est nourrie par les « mises en train »

(et inversement) sans qu'il y ait de stricte correspondance entre les deux.

En dehors de ce temps de « mise en train », d'autres pratiques de Sophie ont évolué tout comme sa vision de la façon dont se transmettent les savoirs. Cela se manifeste par exemple dans le choix des exercices proposés aux élèves. Elle va les questionner, chercher à éviter le découpage en succession de tâches, privilégier ceux qui permettent de donner du sens, ceux qui permettent d'aborder un même objet de connaissance sous différents angles, avec différentes stratégies, etc.

2.1.2. *Facteurs explicatifs*

Sophie met en lien son évolution avec différentes caractéristiques des recherches collaboratives auxquelles elle a participé.

Avant même le début des recherches, les acteurs qui souhaitent s'y engager ont en commun un intérêt pour un objet commun (ici l'enseignement de l'algèbre), une confiance les uns envers les autres et une volonté de réfléchir à leurs pratiques. Sophie évoque une forme d'insatisfaction tant des enseignants quant à leurs méthodes pédagogiques que des chercheurs qui ne trouvent pas dans les résultats d'autres recherches suffisamment d'éléments sur l'objet qui les intéresse. Cette envie de changer, de se remettre en question, est un élément important pour permettre à l'épistémologie pratique des acteurs d'évoluer en lien avec de nouvelles pratiques mises en œuvre.

La nature de l'objet investigué et les méthodes de la recherche mobilisées sont également sources d'évolution. En effet, dans les recherches collaboratives de Sophie, le collectif s'intéresse à un objet très délimité selon un protocole permettant le questionnement. Les propositions pédagogiques (séances, « mises en train » ou exercices) sont construites collectivement à partir des éléments que chacun amène. L'accent est mis sur le sens. Une première proposition commune est testée dans plusieurs classes, avec différents enseignants. Puis, l'analyse collective permet des rétroactions, des allers-retours entre la réflexion et l'expérimentation. Tout au long de ces étapes, de la conception d'une activité pédagogique à son analyse, les apports de la recherche permettent de nourrir le travail.

Pour Sophie, les expérimentations croisées multiplient le potentiel de changement des pratiques. Il faut s'interroger sur ce que l'on souhaite partager dans la phase de construction. Puis mettre en œuvre une proposition qui n'est pas de notre seul fait. Il faut parfois accepter qu'il y ait différentes façons d'aborder une activité. On échange avec d'autres personnes sur la façon dont cette même proposition est mise en œuvre et sur les effets observés sur les élèves.

Enfin, ces expérimentations perturbent la linéarité de l'enseignement puisqu'il faut bien tester la proposition y compris si on a prévu autre chose cette semaine-là. La temporalité du LéA n'est pas toujours celle de la classe et l'enseignant doit accepter de jongler de l'une à l'autre. Cela lui permet de développer une plasticité temporelle dans sa pratique quotidienne, de sortir du temps prescrit, l'heure de cours, la séquence, le trimestre, l'année scolaire.

La participation à une recherche collaborative impose également de se mettre soi-même dans un temps d'enquête. Nulle succession de tâches préétablie ne pourra permettre de trouver la réponse à la question que l'on se pose. Au contraire, il y aura des allers-retours, des chemins de traverse empruntés, parfois des impasses, un inconfort de ne pas savoir ce qui va advenir ensuite. Il faudra accepter les points de vue et les besoins des autres, le cadre théorique mobilisé par le chercheur et les apports scientifiques qu'il amène. Il faudra articuler le commun et le particulier en partant du postulat que le point de vue de l'autre est pertinent mais également qu'il doit y avoir un ensemble de principes, de valeurs, communs à tous et que l'on doit remettre en question à chaque changement dans la composition du collectif de recherche.

Enfin, pour Sophie, le fait de travailler sur un objet très délimité permet de le questionner davantage. Cette réflexivité circonstanciée sera ensuite mobilisée dans sa pratique de façon plus générale.

On voit ici que l'organisation de la forme scolaire en temps d'objet est mise en question par la recherche collaborative dans l'expérience de Sophie. Linéarité, immédiateté et expertise ne sont plus au centre de sa pratique, ou a minima, ne sont plus convoqués aussi systématiquement, et cela, y compris dans sa pratique en dehors du LéA.

2.2. Evolution de la « forme de la recherche »

Le rapport au temps dans la « forme de recherche » mise en œuvre dans une recherche collaborative diffère également de celui d'une recherche plus « classique ». Le chercheur n'est pas expert, le déroulement de la recherche n'est pas linéaire, plusieurs temporalités vont coexister, et la démarche est longue, ne serait-ce que pour organiser des temps communs de travail. L'expérience de Sophie nous permet d'accéder à la façon dont ce type de recherche peut modifier le rapport au temps dans la « forme de recherche » mise en œuvre. Des témoignages de chercheurs, glanés au fil de conversations informelles ces derniers mois, nous permettent de compléter ses propos.

Dans une recherche que, pour plus de facilité, nous qualifierons de « classique », le

chercheur est l'expert qui définit la méthodologie qu'il va mettre en œuvre⁴. On retrouvera, généralement dans cet ordre, les étapes de définition de l'objet de recherche, de problématisation, un état de l'art, un protocole pour recueillir et analyser les données (inductif, déductif, identification des données à recueillir, qualitatif, quantitatif, entretien, questionnaire, observation, etc.) et la communication des connaissances tirées de ces analyses.

Dans la recherche collaborative, certaines de ces étapes seront co-construites entre les acteurs éducatifs et les chercheurs. Cela contraint l'autonomie du chercheur qui n'est plus l'expert de sa démarche et étend le temps nécessaire à l'enquête. Il faut ainsi que les acteurs éducatifs s'approprient le cadre théorique du chercheur, la méthodologie et les apports scientifiques sur l'objet. Il faut trouver des accords, des compromis sur la façon de travailler, voire expérimenter plusieurs méthodologies et cela tout au long de la recherche. Le chercheur devra accepter la validation par le groupe, par la classe. Il n'arrive pas avec des réponses mais seulement des compétences et des questions.

Des retours en arrière seront alors possibles notamment lors de l'intégration de nouvelles personnes dans le collectif. Les projets de recherche des LÉA ont une durée de 3 ans et sont en lien avec un lieu particulier. Des acteurs éducatifs vont parfois changer d'établissement en cours de recherche, d'autres arriver. S'il ne s'agit pas de tout reprendre à chaque fois, il faut néanmoins prendre en compte les personnes, ce qu'elles viennent chercher dans le LÉA, leurs points forts et leurs manques. La remise en question est ainsi permanente. A l'arrivée d'un nouveau membre, il faut lui expliquer l'objet de la recherche et les choix méthodologiques. Il faut rediscuter ce qui est commun entre tous, les grands principes guidant l'action. Dans le même temps, il faut donner suffisamment d'autonomie à tous, et accepter que la recherche évolue dans des directions que l'on n'avait pas envisagées. Ainsi, à l'arrivée de nouveaux enseignants dans l'une des recherches à laquelle Sophie a participé, les attendus des uns et des autres ont abouti à la création de sous-groupes de travail autonomes, autonomes mais toujours liés par le collectif et les grands principes communs qu'il a fallu redéfinir.

Le rapport au terrain enquêté est un autre élément influençant les pratiques de la recherche et la façon dont le chercheur peut y évoluer. En effet, le terrain sera modifié par la recherche plus encore que dans une recherche « classique ». Dans les recherches de Sophie, les enseignants réfléchissent à ce qu'ils veulent montrer, notamment aux chercheurs, ils se

⁴ Nous simplifions ici ce qui peut caractériser une recherche "sur" des acteurs (et non "avec"). Des recherches qui ne sont pas collaboratives peuvent également permettre de questionner la linéarité de la recherche, l'expertise du chercheur et l'importance d'aller vite.

questionnent en amont des observations, ils ne sont pas uniquement des sujets de la recherche mais des acteurs. On n'observe pas des pratiques de classe ordinaires mais des pratiques choisies, questionnées par les enseignants également. De plus, il n'y a pas une unique prise de données par le chercheur mais de multiples recueils de données y compris par les enseignants s'auto-observant. Il y a une itération, des rétroactions nombreuses sur le réel observé donnant lieu à de nouvelles observations. L'immédiateté et la linéarité de la recherche sont mises à mal.

Même l'objet d'étude peut évoluer en cours de recherche. Nous avons vu que cela peut être le cas lorsque de nouvelles personnes entrent dans la recherche. Cela peut également advenir lorsque les priorités des acteurs évoluent. Le développement professionnel des acteurs engagés est également source de fluctuation. En effet, les personnes engagées dans des recherches collaboratives changent souvent de poste. Elles peuvent devenir conseiller pédagogique, formateur, s'engager dans une thèse, etc. Elles développent d'autres compétences, un pouvoir d'agir augmenté (Roubin, Loisy, 2023). Une même personne aura ainsi une influence différente sur la recherche au cours du temps.

Le rapport au temps dans une recherche collaborative est également directement mis en question par la nature du temps investi dans la recherche. Il faut pouvoir naviguer entre des temporalités différentes : le temps que l'on n'a pas ou peu lorsque l'enseignant est dans son établissement scolaire ; le temps de la réflexion dans des « espace-temps » dédiés. L'acteur éducatif est souvent dans l'urgence de son année scolaire, de la prochaine séance qu'il devra mener, etc. Le chercheur a besoin de temps de réflexion posés et longs pour faire avancer sa pensée. Il peut avoir l'impression de courir après l'enseignant.

2.3. *Le rôle de l'accompagnement par le réseau des LéA-IFÉ*

Les éléments évoqués précédemment peuvent se retrouver dans de nombreuses formes de recherches collaboratives. Nous nous sommes demandées en quoi le fait de s'inscrire dans le réseau des LéA-IFÉ peut contribuer à développer ces changements⁵.

Nous l'avons vu, pour Sophie, le contexte de l'engagement dans une recherche collaborative est important. Il s'agit d'accepter l'inconfort du doute et du questionnement et pour cela, il faut s'inscrire dans un cadre sécurisant. Dans le réseau des LéA, la rédaction de la réponse à l'appel à projet est pensée pour faciliter cette étape et permettre le démarrage de la

⁵ Ce texte complète celui de Michèle Prieur et Bertille Joseph « Le dispositif des LéA-IFÉ, un dispositif passeur pour la coopération entre acteurs éducatifs et chercheurs » (TACD 2023).

collaboration avant même que le projet ne soit accepté. Il est ainsi demandé que cette réponse soit co-écrite, les attentes des acteurs éducatifs et des chercheurs doivent être formalisées, et une attention particulière est accordée aux modalités de la collaboration prévues mais également mises en œuvre dans la rédaction de la réponse. Un soutien institutionnel est demandé par le biais d'avis d'opportunité renseignés par différentes institutions (unité de recherche, pilotes, etc.). Cette sécurisation par l'appel à projet est confortée par le temps et les moyens accordés au projet. En inscrivant ces projets dans une temporalité de 3 années, on délimite l'engagement tout en laissant suffisamment de temps pour autoriser les allers-retours, les changements de caps, qui, nous l'avons vu, sont indissociables de ce type de recherche. De plus, en inscrivant les LÉA sur plusieurs années, on permet aux temporalités des différents acteurs de se croiser davantage. La réflexion peut s'installer, une question peut être formulée en juin pour la rentrée suivante, une expérimentation réitérée plusieurs fois dans différents contextes, etc.

Sophie lie l'évolution de ses pratiques et de son rapport au temps au fait d'appartenir à un collectif. Le réseau des LÉA-IFÉ permet de soutenir cette collaboration. Sophie évoque le partage d'expériences avec les acteurs des autres LÉA et avec des partenaires internationaux (CRRE⁶ et LÉAL⁷), lors des événements du réseau (séminaire de rentrée en octobre et Rencontre internationale en mai). A chaque fois que l'on est en situation de devoir expliquer ce sur quoi on travaille, on est contraint de prendre du recul par rapport à sa pratique. Cette prise de recul est également sollicitée lors des rendez-vous avec le Référent IFÉ⁸. En effet, ce référent procède à trois points dans l'année avec les correspondants Recherche et LÉA⁹ du LÉA afin d'accompagner et de soutenir le projet dans l'aspect collaboration. Ces échanges obligent à expliciter ce que l'on fait mais permettent également de s'enrichir des expériences des autres, de s'ouvrir à d'autres façons de faire, de penser.

Le réseau des LÉA propose également des outils pour inciter à la collaboration dans un même LÉA. Le travail du référent, nous l'avons vu, est axé sur la facilitation de cette coopération. La réponse à l'appel à projet, les points d'étape et le bilan final de chaque projet sont conçus de manière à ce que plusieurs acteurs d'un même projet soient incités à collaborer pour les renseigner. Les communications lors de la Rencontre internationale une fois par an se

⁶ Consortium régional de recherche en éducation <https://recherche.uqac.ca/consortium-regional-de-recherche-en-education>.

⁷ Lieux d'éducation Associés au Liban <https://reseauleal.hypotheses.org/>

⁸ Le référent IFÉ assure le lien entre un LÉA et le réseau des LÉA-IFÉ. Il accompagne et soutient le LÉA qu'il suit. <http://ife.ens-lyon.fr/lea/communication/outils-administratifs/chartes/charte-du-referent-ife-2021-1>

⁹ Charte des correspondants http://ife.ens-lyon.fr/lea/communication/outils-administratifs/chartes/chartes-des-correspondants_maj2021

font à plusieurs voix. Une réflexion est partagée sur la place des auteurs dans les publications, et notamment celle des acteurs éducatifs au côté des chercheurs comme signataire. Des apports théoriques sont apportés lors des événements du réseau en présentiel ou en ligne et des ateliers permettent d'approfondir des aspects ou de s'outiller. On peut y aborder les questions d'écriture, de cadre théorique à partager, de place des acteurs, etc.

3. Conclusion

Ainsi, les acteurs engagés dans des recherches collaboratives au sein du réseau des LÉA-IFÉ modifient leur rapport au temps. Ils mettent en œuvre un temps d'enquête (Dewey, 1993) qui a des incidences sur la forme de la recherche et la forme scolaire et de formation. Ce temps d'enquête, expérimenté par les acteurs, peut être plus facilement réinvesti en classe et permet un changement profond dans la façon dont on considère le rapport au savoir. « Le professeur devrait pouvoir les [les élèves] rendre capables de traiter, à leur manière, des questions pour lesquelles il n'existe pas de réponse *a priori* connue dans la culture » (Sensevy, 2019).

A une époque où la profusion des connaissances disponibles génère une impression de facilité et d'immédiateté mais n'engendre pas un développement plus important des connaissances de chacun, donner une place au temps d'enquête peut contribuer à faire des citoyens de demain des acteurs des connaissances plus que des consommateurs.

« Finalement, connaître, c'est répondre dans l'instant, et ce dogme épistémologique, en l'espèce, est intégré non seulement par le journaliste, mais aussi par la personne qui y répond : une réponse du type « je ne sais pas dans l'instant, il faudrait que je me renseigne, que j'y réfléchisse » est improbable, plus improbable une réponse du type « je ne sais pas dans l'instant, il faudrait que j'étudie la question », et encore bien plus improbable une réponse du type « je ne sais pas dans l'instant, il faudrait que j'étudie la question, tiens, étudions-la ensemble ». » (Sensevy, 2019)

En permettant aux acteurs engagés dans les recherches collaboratives de modifier leur conception de l'accès au savoir, on met en avant la satisfaction d'avoir compris à plusieurs plus que d'avoir trouvé la bonne réponse, la bonne pratique.

Références bibliographiques :

- Bourdieu P. (1980). *Le sens Pratique*. Editions de Minuit
- Bourdieu P., Wacquant L. (1992). Réponses. Pour une anthropologie réflexive. Seuil.
- Charlier, J. & Croché, S. (2021). Forme scolaire ou dispositif de production de l'homme. *Éducation et sociétés*, 45, 15-35. <https://doi.org/10.3917/es.045.0015>
- Chopin MP. (2011). *Le temps dans l'enseignement*. Presses Universitaires de Rennes.
- Chopin, M. (2018). Chapitre IV. Penser le temps didactique en contexte de formation : réflexions autour des concepts de spirnalité, de visibilité didactique et de protention. Dans : Philippe Maubant éd., *Les temps heureux des apprentissages* (pp. 97-115). Champ social. <https://doi.org/10.3917/chaso.mauba.2018.01.0097>
- Coppé, S., Roubin, S. (2019). Conception de ressources sur l'enseignement de l'algèbre élémentaire : un exemple de recherche collaborative entre enseignant•e•s et chercheuse. Colloque international francophone sur les recherches participatives, Haute école pédagogique de Fribourg, Nov 2019, Fribourg (CH), Suisse. <https://ens-lyon.hal.science/ensl-04112179>
- Martin Dametto S., Piolti Lamorthe C., Roubin S. (2012). TRAIN : Travail de Recherche ou d'Approfondissement avec prise d'Initiative. *Le Bulletin Vert = Bulletin de l'APMEP*. <https://hal.science/hal-02314672>
- Dewey, J. (1993). *Logique : la théorie de l'enquête*. PUF.
- Roubin S., Loisy C. (2023) « Une grille de lecture de ce que produisent les LÉA-IFE et de ce qui en constitue la valeur », *Diversité* [En ligne], 202 volume 2 | 2023. <https://publications-prairial.fr/diversite/index.php?id=3962>
- Sensevy, G. (2019). Forme scolaire et temps didactique. *Le Télémaque*, 55, 93-112. <https://doi.org/10.3917/tele.055.0093>
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir : Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.sense.2011.01>
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française*. Presses Universitaires de Lyon.
- Vincent, G., Courtebras, B. & Reuter, Y. (2012). La forme scolaire : débats et mises au point : Entretien de Guy Vincent avec Bernard Courtebras et Yves Reuter. *Recherches en didactiques*, 13, 109-135. <https://doi.org/10.3917/rdid.013.0109>
- Volf V. (2017) *Cultures pédagogiques et identité professionnelle des professeurs des écoles et des collègues : Etude du rôle des arrière-plans culturels et contextuels dans les constructions identitaires et les relations école-collège*. [Thèse de doctorat, Université de Bordeaux]. <https://www.theses.fr/2017BORD0851>

Index des auteur.e.s du Volume 6

AUTEUR.E.S :	pages :
ASSUDE Teresa	120
BACHAND-LAVALLÉE Virginie	179
BONNIOL Vincent	03
BRAU-ANTONY Stéphane	146
FEUILLADIEU Sylviane	120
KYELEM Mathias	61
LAURENT Christine	100
MESSIER Geneviève	179
MILLON-FAURÉ Karine	120
RABY Carole	179
REDONDO Cécile	03
RÉMON Joséphine	18
RIONDET Xavier	31
ROUBIN Sophie	193
SADEGHPOUR Razieh	42
SONDO Seydou	61
SREY Sabrina	79
SU Xiaobei	100
TAMBONE Jeannette	120
TANGUY Erwan	133
THÉPAUT Antoine	146
TRÉGLOZE Lise	164
TREMBLAY-WRAGG Emilie	179
VIOLA Sylvie	179
VOLF Virginie	193

Les partenaires et sponsors de TACD 2023



Le **CREAD** (EA3875) est une équipe multisites et sous double tutelle de l'Université Rennes 2 (R2) et de l'Université de Bretagne Occidentale (UBO), qui fédère des chercheurs d'horizons divers au plan disciplinaire, travaillant sur des objets liés à la recherche en éducation, dans son sens le plus large, de l'institution scolaire aux pratiques effectives de l'enseignement en classe, de la formation de formateurs aux usages des technologies pour l'éducation aux différents âges de la vie, et des didactiques disciplinaires aux modalités d'apprentissage informel en éducation populaire.



Le **LISEC** (UR 2310) regroupe une soixantaine d'enseignants-chercheurs en Sciences de l'Éducation et de la Formation, en Sciences de l'Information et de la Communication et en Psychologie, des Universités de Strasbourg, de Haute Alsace, et de Lorraine. Les recherches s'attachent à élucider les conditions micro-sociales et macro-sociales susceptibles d'améliorer la qualité des apprentissages dans les différentes institutions de formation initiale et continue. Le LISEC est structuré en quatre grandes thématiques : Activité, travail, et identité professionnelle ; Normes et valeurs ; Apprentissages, Pratiques d'enseignement et d'éducation, Technologies et communication.



ELLIADD (UR 4661) est une Unité de Recherche pluridisciplinaire en sciences humaines et sciences pour l'ingénieur placée sous la double tutelle de l'Université de Franche-Comté et de l'Université Technologique de Belfort-Montbéliard qui contribue à interroger l'homme au sein d'un monde marqué par les défis de la transition numérique et de l'avenir même de nos sociétés. ELLIADD fait de l'homme dans son rapport à son éducation, à sa culture, à sa langue, à son milieu, aux nouvelles technologies, à ses pratiques, notamment dans le monde professionnel, le centre de ses interrogations, en lien avec la transition numérique qui révolutionne nos sociétés.



L'**INSPÉ de Bretagne** est une composante universitaire intégrée à l'Université de Bretagne Occidentale. En partenariat avec les quatre universités bretonnes et l'académie, il assure ses missions de formation, participe au développement et à la diffusion de la recherche en éducation, et développe des actions de coopération internationale. L'INSPÉ de Bretagne a en charge la formation initiale des futurs enseignants du 1er degré, 2nd degré et des personnels d'éducation et des psychologues de l'Education nationale stagiaires, et participe à leur formation continue en partenariat avec l'académie.

