



HAL
open science

Du geste au développement

Vincent Charbonnier

► **To cite this version:**

Vincent Charbonnier. Du geste au développement. 3e Biennale Internationale de Philosophie Pratique, Laboratory of Research on Practical Philosophy (L.R.P.Ph.), Apr 2024, Rhodes, Grèce. p. 484-505. <hal-05262147>

HAL Id: hal-05262147

<https://hal.science/hal-05262147v1>

Submitted on 31 Mar 2026

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.



Copyright - All rights reserved

Du geste au développement*

From gesture to development

Vincent Charbonnier

Nantes Université-INSPÉ, CREN

<https://orcid.org/0000-0002-4301-4061>

L'une des conséquences de la massification scolaire a été la transformation de l'agir enseignant dans le sens d'une plus grande professionnalisation. Ce mouvement a notamment conduit à un raffinement croissant de l'enseignement, de ses pratiques, de ses méthodes et de ses analyses. Dans ce cadre la notion de geste a acquis une place cruciale mais contestée comme une forme de réduction techniciste de l'éducation. Mon propos veut montrer que la notion de geste est plus labile qu'un savoir-faire et qu'elle s'élargit à l'action conjointe de l'élève et de l'enseignant, qu'au fond le geste est une transaction du savoir.

geste, savoir, transaction, pratique, éducation, enseignement

One of the consequences of school massification was the transformation of teaching behavior towards greater professionalization. This movement has led in particular to a growing refinement of teaching, its practices, its methods and its analyses. In this framework, the notion of gesture has acquired a crucial but contested place as a form of technical reduction of education. My aim is to show that the notion of gesture is more unstable than know-how and that it extends to the joint action of the student and the teacher, that ultimately the gesture is a transaction of knowledge.

gesture, knowledge, transaction, practice, education, teaching

« Ne perdez jamais le contact avec le sol : c'est le seul moyen de vous faire une idée approximative de votre stature »

A. Machado

1/ L'ÉDUCATION, UNE QUESTION POLITIQUE ET PRATIQUE

Dans le champ de l'éducation et de la formation, l'un des phénomènes majeurs de la seconde moitié du « court XX^e siècle » (E. Hobsbawm) a été celui de la massification scolaire, dont la première occurrence historique a été la très forte croissance des effectifs scolaires et l'allongement subséquent de la durée des scolarités. Plusieurs causes qui se recoupent – et s'empîent positivement¹ – peuvent expliquer ce phénomène. La première d'entre elles, la plus objective et pour ainsi dire la plus mécanique, est d'ordre démographique avec un fort accroissement de la natalité à l'issue de la Seconde Guerre mondiale. La seconde réside dans le volontarisme économique et politique qui a « stimulé » cette massification à partir de la fin des années 1950, en France tout particulièrement. Ce volontarisme s'est d'abord exprimé dans la décision de prolonger la scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans pour tous les enfants nés à partir du 1^{er} janvier 1953, ce qui a eu pour effet de contribuer à l'allongement des carrières scolaires. Il s'est ensuite affirmé dans des réformes de structure qui ont conduit à l'instauration d'un *continuum* scolaire commun

* Version remaniée et développée d'une communication à la 3^e Biennale Internationale de Philosophie Pratique, Rhodes, université de l'Égée, 19-24 avril 2024 ; soumise à expertise pour le recueil *Proceedings of the 3rd International Biennale on Practical Philosophy*.

1. Sur la positivité de l'empîement, voir Parrochia, 1991, p. 169 : « Comme une couleur, même asséchée, "reste source" et se détache en fait des emplacements qu'elle colore [...], la puissance des débordements et des empîements doit être reconnue comme l'origine des principales directions dynamiques de la vie ».

et obligatoire pour l'ensemble des enfants de 6 à 16 ans, depuis l'école primaire jusqu'à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire, avec la création de l'échelon des collèges, en distribuant ces derniers selon les types de « sortie » (d'insertion) auxquelles ils pouvaient donner lieu (Lelièvre, 1990, p. 173 *sqq.*; Robert, 2015, p. 49 *sqq.*). Une troisième cause réside dans le fait même du second conflit mondial dont l'Europe a été le théâtre et la blessure, et subséquemment avec l'idée et la conviction que l'éducation constitue un antidote efficace à la barbarie humaine, profondément humaine qui s'y est déployée².

Si cette dernière raison a indéniablement pesé dans l'imaginaire collectif européen après la Seconde Guerre mondiale – en France, le plan Langevin-Wallon en est une figuration, selon moi exemplaire –, il paraît bien, cependant que, soutenu par la croissance démographique et par les pouvoirs économiques, c'est le volontarisme des pouvoirs politiques qui a été décisif, que c'est lui qui a présidé aux réformes de structure de l'institution scolaire dans ces années-là et que c'est encore lui qui s'est à nouveau exprimé lors de la seconde occurrence historique de la massification scolaire au mitan des années 1980 en France. Ces réformes de structure ont été portées par la nécessité de former une force de travail³ qualifiée (des cadres, des ingénieurs et des techniciens) afin de participer à cette « bataille des cerveaux » concourante à la « Guerre froide »⁴. Dûment enregistrées par les pouvoirs politiques⁵, ces exigences économiques marquent une rupture et un changement d'époque. Car si la mission d'assigner une place aux individus dans la société est assurément l'une des fonctions natives de l'institution scolaire, la nouveauté introduite par ces réformes de structure réside précisément dans la prééminence accordée à la formation d'une force de travail. Ce qui est alors visé, est moins l'assignation d'une place dans la société que, de manière plus précise, une position au sein du procès (socio-économique) de production. Cela n'annule pas les missions « traditionnelles » de l'institution scolaire comme celle de la transmission des savoirs, de la socialisation et de l'acculturation scolaire des individus, mais cela les remise un peu en arrière-plan.

Cette croissance quantitative, et durable, des effectifs scolaires ainsi que l'extension du modèle de la scolarisation à l'ensemble de la société⁶, ont donc conduit à un élargissement qualitatif, culturel et social, des publics scolarisés dans le sens d'une plus grande diversité socio-culturelle des élèves ainsi que dans le sens d'une plus grande hétérogénéité dans leur rapport au savoir et leur appropriation de la culture scolaire. Cet élargissement de l'enseignement secondaire à des milieux

2. Même si, comme l'avait déjà noté W. Benjamin (1991, p. 356) dans ses *[Thèses] Sur l'histoire* rédigées en 1940, « rien n'est jamais un document de la culture, sans être en même temps et en tant que tel, un document de la barbarie. »

3. Sur cette question, toujours actuelle, voir les travaux de B. Lautier et R. Tordajada (1977/2013 & 1978). Il s'agit en outre d'une question à reprendre en la nouant à la question de la reproduction (Balibar, 2021; Pallota, 2021).

4. Pour ce qui concerne la France, un rapport du Conseil supérieur de la recherche scientifique et du progrès technique publié en 1957 avait attiré l'attention sur la pénurie d'ingénieurs, rapporte A. Prost (1997, p. 97), qui précise : « au cours des cinq années 1956-1961, la France aurait besoin de 51 000 ingénieurs ou scientifiques formés à la recherche, tandis qu'il n'en sortirait que 24 000 du système universitaire. » Ajoutons que c'est en 1957 que le premier satellite artificiel fabriqué par l'être humain a été envoyé dans l'espace par l'URSS (*Sputnik 1*) et que le Traité instituant une « communauté économique européenne » entre six pays du continent européen, dont la France, était signé à Rome.

5. Comme on peut le lire dans l'exposé des motifs du Décret n° 59-57 du 6 janvier 1959 portant réforme de l'enseignement public (*Journal officiel de la République française* du 7 janvier 1959, p. 423) : « Nous ne pouvons plus maintenir une organisation scolaire qui ne nous permet de former qu'un chercheur, un ingénieur, un professeur quand il en faudrait deux, un technicien quand trois seraient nécessaires, tandis qu'à l'inverse, se presse dans nos enseignements supérieurs des lettres, de la philosophie et du droit à une foule d'étudiants, à qui nous n'avions pas préparé d'autre issue, et qui doivent maintenant recourir à de tardives et difficiles « reconversions », faute de quoi ils se condamneraient, ce n'est pas sans exemple, à des besognes de fortune et de déboires. »

6. Voir les réflexions de J. Beillerot (1982) et l'étude de P. Perrenoud (1987/1994).

sociaux qui en étaient auparavant largement exclus, ne s'est cependant pas (ou n'a pas été) accompagnée d'une transformation *qualitative* des *curricula*, des contenus comme des méthodes d'enseignement, à tout le moins pas aussi profonde que la transformation des structures⁷. La conjugaison de ces deux éléments a contribué au « décalage » croissant d'une grande fraction de ces publics nouvellement arrivés dans l'institution scolaire vis-à-vis de ses exigences normatives et curriculaires, à mesure que s'amplifiait la massification et que s'allongeaient les « carrières » scolaires.

Cette diversification et les problèmes qu'elle emporte dans le cadre scolaire dessinent ainsi les conditions de l'« émergence » d'une question vive, celle de l'« échec scolaire » et partant de sa « construction » comme un problème « total » (Mauss), inséparablement social, culturel et scolaire⁸. L'une des conséquences pratiques de la massification scolaire a en effet été le renforcement des difficultés des « élèves les moins dotés scolairement », lequel s'est conjugué à la généralisation d'une « société des diplômés »⁹, de sorte que les élèves qui en sont dépourvus se retrouvent désormais beaucoup plus défavorisés que ceux des générations précédentes. La construction de l'échec scolaire comme problème social illustre donc « une tension qui tient à la fois aux nouveaux cadres liés aux écarts sociaux de scolarisation, et à la visibilité dans le secondaire de nouveaux élèves qui ne satisfont pas aux exigences normatives et curriculaires de l'école.¹⁰ » Si la massification *quantitative* des effectifs scolaires est certainement l'une des conditions impératives de l'élévation générale du niveau de qualification moyen et de la démocratisation *qualitative* du système éducatif, il n'en résulte aucunement que cette dernière a été aussi effective que la première, ni même qu'elle en découlât de manière mécanique ou automatique¹¹.

2/ DES CONSÉQUENCES DE LA MASSIFICATION SUR L'AGIR ENSEIGNANT

Sans postuler une relation unilatérale de cause à effet, on peut toutefois former l'hypothèse que cet accroissement de la diversité et de l'hétérogénéité des publics scolaires a eu pour conséquence d'inciter à des remaniements et des transformations du métier enseignant, et notamment contribuer à une complexification de l'agir enseignant, dans le sens d'un développement de sa professionnalisation, c'est-à-dire une professionnalisation de l'activité, des savoirs et de la formation (Bourdoncle, 2000). Ce mouvement de professionnalisation a été d'autant plus vigoureux que, depuis le XIX^e siècle, le personnel enseignant a été intégré à la sphère de l'État, constituant « ainsi un corps profondément assujetti aux politiques étatiques, notamment les

7. Sur cette problématique, qui est toujours d'actualité, voir les travaux du Collectif d'interpellation du curriculum (CICUR) et l'ouvrage récemment paru de P. Champy et R.-F. Gauthier (2022), auquel on peut joindre celui de D. Paget (2024).

8. Sur cette vaste question, voir l'étude pionnière de V. Isambert-Jamati (1985, et en particulier p. 156-157 et 162) ainsi que l'ouvrage de B. Ravon (2000), qui propose une sociologie historique de la mise en problème public de l'échec scolaire de 1880 à 1980.

9. Sur cette question, voir l'utile synthèse de F. Maillard (2015).

10. Moignard & Ouafki, 2015, p. 89. Ajoutons que le choix d'unifier « l'école moyenne », c'est-à-dire l'échelon entre l'enseignement primaire et le second cycle de l'enseignement secondaire, sur le modèle – la formalité – de l'enseignement secondaire n'est pas sans doute pas étranger à ce problème. Il faut d'ailleurs souligner que la question du modèle, de la formalité, de l'unification scolaire a été immédiatement posée après que les Compagnons de l'Université nouvelle eurent publié leur manifeste sur l'école unique en 1918.

11. C'est que la quantité ne se résorbe jamais tout à fait dans la qualité, sauf idéalement sur un plan spéculatif. Sur la question de la massification, voir, pour une synthèse, Merle, 2002/2017.

politiques éducatives et plus récemment [aux] politiques de formation de la main-d'œuvre.» (Marcel *et al.*, 2022, p. 16)

Plus précisément, ce mouvement a consisté en un double et concomitant raffinement, d'une part des outils et des méthodologies d'analyse de l'agir enseignant et, d'autre part, de la professionnalisation de ce dernier, ceci sans doute en raison de cela, avec une circulation de l'une à l'autre, la professionnalisation de l'agir se nourrissant du raffinement de son analyse, et réciproquement. Cette professionnalisation de l'agir enseignant s'est concrétisée dans l'émergence d'un paradigme centré sur les savoirs, leur transmission et leur appropriation par les élèves, ce que l'on pourrait nommer, par analogie avec le *linguistic turn* en philosophie, le « tournant didactique » de l'enseignement¹². Cette complexification de l'acte d'enseignement n'a rien d'autotélique, mais vise au contraire à mieux outiller les praticien·nes afin d'assurer la réussite scolaire, ainsi que l'épanouissement social et culturel des élèves dont ils et elles ont la charge.

Or, depuis l'instauration du «collège unique» en France, dont le principe adopté en 1975 n'a été effectivement mis en place qu'à partir de la rentrée scolaire 1977, et nonobstant les nombreuses réformes dont le système éducatif français dans son ensemble a été l'objet depuis lors¹³, force est de constater, non seulement la persistance, mais encore la sédimentation des inégalités scolaires selon l'origine socio-culturelle des élèves, lesquelles demeurent toujours déterminantes, voire prédictives, de leurs parcours scolaires et socio-économiques ultérieurs. La professionnalisation et le raffinement de l'agir enseignant, son effort didactique, ne paraissent pas avoir ainsi réussi à réellement entamer la logique de reproduction et de consolidation des inégalités socio-scolaires comme il avait pu être initialement escompté. Cette persistance et cette sédimentation des inégalités ont sans doute contribué à nourrir un discours de défiance, voire de franche hostilité à l'égard de la professionnalisation de l'agir enseignant, interrogeant voire incriminant la «technicisation» de l'acte d'enseignement à laquelle elle a pu donner lieu, et qui a pu être caractérisée comme une conception opératoire et procédurale, réductrice en définitive, de la culture scolaire.

En réalité, ce discours est protéiforme en ce qu'il (s')agrège (à) d'autres, en particulier celui pour lequel les transformations pédagogiques liées à la massification scolaire se sont traduites «par une redéfinition des finalités de la culture transmise et par une lutte contre la transmission des savoirs dits savants», entraînant «une diminution des formes structurées et cumulatives des enseignements.» (Bulle, 2008/2010, p. 17) Pour N. Bulle en effet, il s'agit là d'un «glissement» majeur, de l'idée de «formation de l'autonomie de jugement» à celle de «la préparation à la vie», avec l'objectif «d'inculquer aux élèves des savoir-faire et savoir-être avant tout» (*Ibid.*, p. 62). S'en déduit alors, de manière inéluctable, une véritable «déstructuration des enseignements», c'est-à-dire un «affaiblissement de la structuration des disciplines et des apprentissages explicites.» (*Ibid.*, p. 72) Plus précisément, c'est l'idée selon laquelle «l'acquisition véritable participe d'une construction de ses savoirs par l'élève et par le groupe», de telle sorte que l'enseignant ne doit pas «enseigner "quelque chose"», mais doit plutôt devenir un «accompagnateur des élèves dans la

12. Cette analogie me paraît d'autant plus pertinente qu'un certain nombre de travaux en didactique insistent sur le rôle intégrateur du langage et de ses théories, ce qui renvoie du reste aux travaux de Wittgenstein, qui fut l'un des protagonistes du « *linguistic turn* ». Voir Bucheton, 2008b et Bucheton & Jorro, 2008, en particulier p. 13 *sqq.*

13. À cet égard, l'échelon du collège est demeuré l'objet privilégié de ces réformes et apparaît toujours comme un point nodal particulièrement vif et peu ou prou considéré comme le maillon faible du système scolaire.

construction de leurs savoirs» et qu'il doit par conséquent «organiser des situations d'apprentissage, sous la forme de projets, de recherches, de questionnements, qui sont censés favoriser l'implication des élèves et stimuler de leur part mes activités cognitives adéquates.¹⁴»

Plus récemment, ce discours s'est revivifié en s'élargissant à la critique de la domination croissante de «l'utilitarisme» et de «l'ingénierie technocratique de la formation» qui résident dans une sorte de «désinstitution» de l'enseignement et de l'éducation, au sens de leur épuisement dans ce que le texte d'appel à communication de cette 3^e Biennale désigne comme des «actions fonctionnelles (inclure, instruire, transmettre, évaluer, socialiser, encadrer, etc.)». Ce qui est alors perdu ou omis, c'est l'éducation et l'enseignement comme «un ensemble de gestes philosophiques, destinés à nous rendre meilleurs ou, plus modestement, à nous aider à vivre une vie digne d'être vécue», autrement dit encore, «une vie philosophique.» En somme, la critique porte sur la réduction de l'enseignement à un «ensemble codifié de gestes», à un «gestuaire»¹⁵, avec la nuance péjorative d'une stéréotypie et, au plus large, d'une réification dans le sens d'une standardisation de l'École *lato sensu*.

Dans cette opposition entre l'épuisement de l'éducation dans des actions fonctionnelles – avec l'implicite qu'il s'agi(rai)t de «gestes techniques» – et l'oubli des «gestes philosophiques», on entend bien la critique d'une dissociation de l'instruction et de l'éducation et surtout de la primauté accordée à la première sur la seconde au niveau même de l'institution scolaire, qui conduit à une réduction de la vie au temps de la production et de la reproduction d'une force de travail notamment, au détriment d'une vie authentiquement réflexive et critique et qui ne se limite pas à une réflexivité de basse intensité, étroitement procédurale.

Ne convient-il pas, au contraire, de poser que les gestes de l'éducation et de l'enseignement, en tant qu'ils sont des gestes techniques, c'est-à-dire aussi professionnels, ne se réduisent pas à un simple gestuaire? Et ne peuvent-ils pas pareillement contribuer à une vie authentique, une vie bonne, une vie émancipée et autonome en tant qu'elle est aussi nourrie par les savoirs? Ne faut-il donc pas ré-estimer la dimension philosophique immanente et à vrai dire indissociable de leur technicité? Telle est l'idée que je voudrais ici défendre en m'appuyant notamment sur deux articles de G. Sensevy (2005 & 2010).

3/ SUR LA NOTION DE GESTE

Selon la définition du dictionnaire (Robert), le geste désigne en premier lieu, un «mouvement du corps (principalement des bras, des mains, de la tête) volontaire ou involontaire, révélant un

14. *Ibid.*, p. 59-60. Selon N. Bulle, ces transformations reposent sur «des représentations de l'homme et de son développement fondées sur des bases fausses» (*Ibid.*, p. 17), c'est-à-dire une conception évolutionniste et/ou historiciste qui se présente comme un avatar du positivisme comtien (*Ibid.*, p. 21 et p. 95 *sqq.*).

15. On trouve une première occurrence sous la plume de R. Barthes dans *Mythologies* (1957/1970, p. 67-69) qui, évoquant «les films de Série noire» note que l'on est désormais arrivé «à un bon gestuaire de la désinvolture» laquelle «est ici le signe le plus astucieux de l'efficacité; chacun y retrouve l'idéalité d'un monde rendu à merci sous le pur gestuaire humain, et qui ne se ralentirait plus sous les embarras du langage». Et Barthes de conclure que «les gangsters et les dieux ne parlent pas, ils bougent la tête et tout s'accomplit.» Dans le *Dictionnaire des media* (Fages *et al.*, 1971, p. 124), le terme est rapporté au champ de la sémiotique et désigne une «nomenclature de gestes donnant matière, substance à un système signifiant.» Sur ce point, voir aussi l'article de C. Brémond (1968). Enfin, dans un ouvrage consacré au Théâtre national populaire créé par J. Vilar, M.-T. Serrière (1959, p. 115) emploie le terme, au genre féminin, pour désigner la gestualité de l'acteur que doit permettre le costume, dont «la première tâche [...] est de présenter son corps» et s'y «adapter plastiquement» ainsi qu'à «ses données : taille, stature, corpulence qui pourront imposer un choix ou un interdit – mais aussi à ses attitudes privilégiées et sa gestuaire.»

état psychologique, ou visant à exprimer, à exécuter quelque chose et, de manière plus spécifique, un « simple mouvement expressif ou caractéristique, du bras, de la main, de la tête ». Un geste est tout à la fois une action motrice corporelle et un signe, lequel est simultanément matériel et intellectuel, exprimant une idée ou une intention. Aussi le geste est-il toujours adressé à autrui puisqu'un « *geste est un mouvement humain auquel est attribuée une signification* », ce que l'on peut exprimer d'une autre manière en disant que « le mouvement d'un sujet prend le statut de geste quand il lui est attribué une signification » (Leplat, 2013, § 7). Il s'ensuit que « la signification de "geste" dépend du cadre de référence dans lequel celui-ci est interprété » et « de celui qui fait cette attribution : l'acteur du geste, l'observateur, l'analyste. On aura donc toujours à se demander "geste pour qui?" » (*Ibid.*, § 8)

Dans cette perspective, on pourrait distinguer des « gestes-signes » et des « gestes-actions » qui ne sont pas tant des types que, plutôt, des inflexions qui dépendent « de la place que le geste considéré joue dans l'activité » (*Ibid.*, § 9). C'est une idée que le psychologue soviétique A. Léontiev avait développée à la suite des fameuses remarques de *L'Idéologie allemande* d'après lesquelles « le langage est aussi vieux que la conscience » qu'il est « la conscience effective pratique, qui existe aussi pour d'autres hommes » (Marx, Engels et Weydemeyer, 2014, p. 69). En agissant sur la nature, observe A. Léontiev, « les mouvements de travail des hommes agissent également sur les autres participants à la production » signifiant alors que « les actions de l'homme ont dans ces conditions une double fonction : une fonction immédiatement productive et une fonction d'action sur d'autres hommes, une fonction de communication. » (Léontiev, 1976, p. 78)

Chez l'être humain particulier, aucune action n'est possible « sans la représentation » autrement dit sans « la formation en pensée d'objets, de propriétés, de relations, de transformations, de circonstances, de conditions, de relations fonctionnelles de ces objets entre eux et avec l'action » (Vergnaud, 1996, p. 275). Ainsi – et Goethe l'avait déjà fait dire à (son) Faust – ce n'est pas tant le verbe qui est au commencement, et encore moins la théorie, mais « l'action, ou mieux encore l'activité adaptative d'un être dans son environnement. C'est par l'action que commence la pensée : plus exactement et plus complètement par l'action, la prise d'information sur l'environnement, le contrôle des effets de l'action, et la révision éventuelle de l'organisation de la conduite. » (*Ibid.*)

Pour tout dire, « rien ne serait possible sans la conceptualisation » précise G. Vergnaud, qui ajoute que cette conceptualisation sous-jacente à l'action « ne se suffit pas toujours à elle-même, qu'elle est profondément transformée lorsqu'elle est explicitée, débattue, et organisée en un système cohérent de concepts, de principes et d'énoncés, c'est-à-dire lorsqu'elle prend une forme théorique. » (*Ibid.*) Dans les termes de F. Bacon – Lord Verulam, le chancelier, et non le peintre, quoique ce dernier n'eût peut-être pas démenti cette assertion –, on dira que « ni la main nue ni l'entendement laissé à lui-même n'ont beaucoup de force » et que « l'exécution demande des instruments et des aides dont l'entendement n'a pas moins besoin que la main. » Dès lors, « de même que les instruments de la main entraînent ou gouvernent son mouvement, de même les instruments de l'esprit incitent ou gardent l'entendement » (Bacon, 1620/1986, p. 101).

On le voit, la notion de geste incite « à considérer l'inscription des actes dans le corps » et plus précisément encore à envisager le fait qu'il y a « une corporéité dynamique grâce à laquelle [et] *dans laquelle* nous agissons », que les habitudes culturelles, en particulier le langage, nous conduisent toutefois à figer, lorsque « nous réduisons la complexité de l'action humaine à des

“procédures” de type cybernétique», ou bien à «en oublier la chair» lorsque «nous sous-estimons le corps et l’incorporation dans la production et l’apprentissage des gestes.» (Sensevy, 2005, p. 4)

Le geste est un «art *du* faire» et même un «art de faire» (Certeau, 1980/1990). Il n’est pas une simple routine – si tant est, du reste, que celle-ci puisse l’être¹⁶ – mais bien une «technique» (*tekhnè*) qui, dans la philosophie ancienne, et en particulier chez Platon, est donc distinguée de la «routine» (*tribè*)¹⁷. Chez ce dernier en effet, la technique est une activité de production, d’usage ou de soin, qui met en rapport un agent et un objet unique, celui que cet agent produit, qu’il soigne ou qu’il utilise ou mieux, dont il fait *usage*. L’assimilation de la *tekhnè*, dans l’empan labile de ses significations, à la notion de geste professionnel comme un art de/*du* faire, ainsi que le propose G. Sensevy (2005, p. 4), suppose alors un «pouvoir pratique de lire les situations dans ce qu’elles ont d’invariant» et de pouvoir appeler le «déjà connu».

Dans l’une de ses contributions aux *Libres propos* d’Alain dans les années 1930, G. Canguilhem écrit «qu’il n’y a point de séparation possible entre l’étude de soi et la création de soi» ajoutant un peu plus bas qu’il n’est «point d’homme sans habit[,] point de pensée sans apprêt[,] point de conscience sans reprise, c’est-à-dire sans métier», concluant, quelques lignes plus loin : «Disons donc au vingtième siècle que le mot de conscience n’a qu’un sens et qu’il n’y a de conscience que professionnelle.¹⁸ » Il me semble que l’on pourrait pareillement dire qu’il n’est de geste *que professionnel*, en précisant aussitôt que cela ne signifie pas que tout geste serait complètement réfléchi et donc «transparent» à qui l’exécute¹⁹, mais plutôt que son *objet* est une occupation déterminée de signification et d’intention, que le geste est toujours aussi relié à un champ professionnel et plus spécifiquement encore à une profession au sens moderne du terme, d’occupation déterminée – de métier –, opérant dès lors une singularisation des gestes en retour, qui sont toujours ceux d’un métier précisément.

C’est ainsi que, dans le champ de l’éducation et de la formation, la notion de geste professionnel déploie toute sa signification dès lors que l’on ne réduit pas l’enseignant-e à n’être qu’un-e simple exécutant-e ou un-e opérateur-ice, mais bien un-e concepteur-ice de son activité. C’est donc concevoir l’enseignement comme un métier qui requiert une autonomie réellement substantielle et le fait qu’éduquer, enseigner ou former, ne consiste pas dans l’application d’un programme ni dans la simple mise en œuvre d’un gestuaire, mais que c’est au contraire choisir, inventer, s’ingénier. Sans doute est-ce la raison pour laquelle la notion de geste a à faire aux notions de *mètis*, de *phronèsis* et d’*ingenium*, qui forment comme un delta. Avec la notion de «*mètis*», au sens de l’intelligence pratique, qui se confond souvent avec l’intelligence rusée, ce qui ne veut pas

16. Si la routine désigne originairement un savoir ou une habileté que l’on acquiert par la pratique plus que par l’étude, cela n’implique nullement l’irréflexion ni une dimension étroitement machinique. Il s’agit là de marques spécifiques de la péjoration ultérieure de sa définition comme habitude d’agir ou de penser toujours de la même manière avec quelque chose de mécanique et d’irréfléchi.

17. À ce propos, voir Platon, *Gorgias*, 500e; *Lois*, XI, 938a; *Phèdre*, 260e et *Philèbe*, 55e.

18. Canguilhem, 1930/2011, p. 323. Entretemps, il cite ce passage de *Sartor Resartus* de T. Carlyle : «Nos œuvres sont le miroir dans lequel l’esprit voit pour la première fois ses traits [*lineaments*] naturels. D’où, également, la folie de cet impossible précepte, *Connais-toi toi-même*, jusqu’à ce qu’il soit traduit en cet autre partiellement possible, *Sache à quoi tu peux travailler*» (Carlyle, 1958, p. 267; trad. mod.).

19. Le geste peut aussi être involontaire, au sens d’un réflexe, c’est-à-dire une réponse involontaire et immédiate à une stimulation déterminée, laquelle peut toutefois être aussi le résultat d’un apprentissage, sédimenté par l’usage, comme un acte devenu «naturel».

nécessairement dire retorse ; avec ce qui en est peut-être l'aboutissement, la « *phronèsis* » (Aristote), c'est-à-dire la vertu, c'est-à-dire l'excellence, de l'intellect pratique, supposant la délibération et qui n'est donc pas une simple habileté ; avec la notion d'« *ingenium* » enfin, qui renvoie à F. Bacon et surtout à G. Vico, notion qui, sur le plan étymologique, n'est du reste pas très éloignée du terme « geste »²⁰.

4/ LE GESTE PROFESSIONNEL DANS LE CHAMP DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Depuis plusieurs années désormais, la notion de geste professionnel s'est fortement diffusée dans le champ de la formation et de la recherche en éducation comme un concept essentiel pour l'analyse de l'agir enseignant comme pour les pratiques d'enseignement²¹. Sa diffusion, dont G. Sensevy (2005, p. 4) souligne qu'elle est contemporaine d'une reconnaissance « dans le travail du professeur d'une richesse et d'une complexité qu'il faut apprendre à décrire », a cependant suscité une série de distinctions drastiques, voire de dichotomies qui s'enchaînent et font système.

Une première dichotomie, qui est résolument primaire, autrement dit fondatrice, consiste à opérer une séparation entre ce qui relèverait, d'une part des « gestes professionnels » et de l'autre, ce qui relèverait de la « didactique ». Plus précisément, en tant qu'il se réfère à quelque chose comme le « tour de main » du praticien, le geste professionnel contribue à « consacrer l'opposition entre la « gestion » de la classe », qui serait peu ou prou indépendante des savoirs, et la « didactique », laquelle, « uniquement centrée sur les savoirs en tant qu'unités procédurales, n'aurait que peu à dire sur la manière concrète dont ils sont inculqués. » (Sensevy, 2010, § 3)

Sans rejeter *a priori* son intérêt ou sa pertinence « dans certains de ses usages », G. Sensevy l'estime toutefois « peu probante » dès lors qu'il s'agit « d'étudier la pratique, ou de former des praticiens », précisant un peu plus loin qu'elle lui paraît notamment « se révéler peu efficace pour traiter de ce qui constitue [...] l'une des difficultés principales du travail professoral : faire en sorte que la relation professeur-élève devienne réellement une transaction didactique, les contenus constituant les objets transactionnels. » (Sensevy, 2005, p. 5) Il importe donc de ne pas concevoir le geste professionnel comme « une sorte d'accompagnement d'un savoir qui serait déjà-là », d'un habillage, mais de le concevoir de manière différente « dans l'intention de cristalliser la substance même du savoir dans les interactions et les transactions entre élèves et professeur. » (*Ibid.*)

Une seconde dichotomie, qui prend appui sur la précédente entre gestion de la classe et contenus de savoir, l'amplifie en recourant à un rapport binaire aux savoirs et aux connaissances, consistant à poser l'idée que ou bien l'on connaît quelque chose ou bien on l'ignore. En lieu et place de cette dichotomie, assurément très positiviste, G. Sensevy propose une métaphore « topographique et praxique » : savoir quelque chose, écrit-il, « c'est pouvoir *m'orienter* avec une certaine pertinence au sein d'un paysage, et *y faire* des choses précises et déterminées, en général problématiques pour ceux qui en savent moins. » (Sensevy, 2010, § 4) Cette caractérisation porte à deux conséquences. La première est que, même si l'on déjà très savant, il y a d'abord toujours d'autres chemins à trouver au sein de ce paysage, lesquels peuvent d'ailleurs être « bien plus directs ou rapides, ou bien plus beaux », et qu'il y a « d'autres manières de faire les choses que l'on sait faire

20. Sur la « *métis* », voir Dérienne & Vernant, 1974/2018 et Cassin, 2004/2019, p. 784-785. Sur l'« *Ingenium* », voir Girard, 2001, p. 28-29 et Cassin, 2004/2019, p. 592-597.

21. Voir l'étude de M. Cizeron (2010) et la restitution historique de D. Bucheton (2008a).

(dont certaines sans doute très différentes ou bien plus efficaces).» La deuxième conséquence, est qu'il est « rarissime que devant tel paysage » on soit « tout à fait incapable de [s]'orienter, et tout à fait impotent face aux choses [...] à y faire.²² »

Il en résulte que la réalité « à la fois empirique et conceptuelle des savoirs » incite d'abord à substituer à cette conception binaire du « tout ou rien », une autre moins sommaire et plus dialectique selon laquelle « même lorsqu'on sait beaucoup de choses sur un sujet ou dans une discipline, on en ignore bien davantage ». Par suite, elle conduit à souligner que, même si « on pense "tout ignorer" d'un sujet ou d'une discipline », on en sait tout de même « quelque chose. » (*Ibid.*, § 5) Cette opposition binaire et sommaire du savoir et de l'ignorance a pour corollaire – et telle est sans doute son point de virulence théorique –, qu'elle « obère largement toute tentative de construire un rapport de première main au savoir » dans la mesure où, si je suis « loin du savoir du spécialiste » alors je ne peux que demeurer « spectateur passif de sa performance » (*Ibid.*, § 8).

Une troisième dichotomie prolonge les deux précédentes en même temps qu'elle les couronne dans ce que G. Sensevy nomme « l'oubli des savoirs », c'est-à-dire « un tropisme intellectuel » qui se confond avec ce qu'il caractérise comme « une sorte de tendance à la généralité ». Cette tendance réside en ceci que face à « une action donnée, il est moins coûteux et moins difficile de produire une description généralisante qui la caractérise à gros traits, que de développer une attention au particulier que cette action actualise ». Or, la particularité [Lukács] d'une action d'enseignement réside précisément « dans la nature du savoir dont cette action est censée instruire les élèves », d'où le postulat qu'« étudier l'enseignement, c'est d'abord étudier, au sens strict, ce qui est enseigné, ou, plus exactement, ce qui aura été enseigné » (*Ibid.*, § 9), sans limiter ce contenu à ce qui aura fait l'objet d'épreuves d'évaluation.

Pour mieux apprécier cette idée de « contenu d'enseignement », on peut se rapporter aux précisions de L. Shulman (1986/2007), qui propose de distinguer trois catégories de connaissance du contenu. Il y a d'abord la « connaissance disciplinaire du contenu » (*subject matter content knowledge*), qui se « réfère à la quantité et à l'organisation de la connaissance *per se* dans l'esprit du professeur » (*Ibid.*, p. 104). Il y a ensuite la « connaissance pédagogique du contenu » (*pedagogical content knowledge*), qui « va au-delà de la connaissance de la discipline *per se*, vers la dimension de connaissance de la discipline *pour l'enseignement*. » Il s'agit toujours ici de la connaissance du contenu et plus précisément « de cette forme particulière de connaissance du contenu qui intègre (*embodies*) les aspects du contenu les plus liés à son enseignabilité » (*Ibid.*, p. 105). Il y a enfin « la connaissance du curriculum » (*curricular knowledge*) qui « est représenté par l'intégralité des programmes élaborés pour l'enseignement des domaines et de sujets particuliers à un niveau donné, [par] la variété des documents et moyens d'enseignement (*instructional materials*) en relation avec ces programmes, et [par] l'ensemble des caractéristiques qui servent d'indications et de contre-indications à l'usage d'un curriculum et de moyens d'enseignement particuliers dans des circonstances particulières. » (*Ibid.*, p. 106)

Dans cette optique, il est alors possible de qualifier la notion de connaissance pédagogique du contenu comme une « connaissance didactique », autrement dit une connaissance qui englobe la

22. Sensevy, 2010, § 4. À cet égard, la métaphore du paysage suggère l'idée que l'apprentissage est une manière de déambulation en son sein, incitant « à tenter çà et là de faire quelque chose avec ce que je rencontre. » (*Ibid.*, § 8). On peut par exemple songer au thème du flâneur chez W. Benjamin.

connaissance du savoir, du contenu, et qui, tout en la considérant comme nécessaire, la juge non suffisante. La connaissance du contenu, en tant qu'elle est le point de départ indispensable de l'action d'enseignement, «doit en effet se transformer pour assurer sa propre communicabilité», transformation au sein de laquelle se loge «la notion même de geste d'enseignement.» (Sensevy, 2010, § 10) Un geste d'enseignement, est alors «une manière de faire grâce à laquelle celui qui a élaboré un rapport construit et de première main au savoir²³ va assurer la communication de ce savoir, en général au sein d'un dispositif didactique» (*Ibid.*, § 11). Le postulat fondamental qui en découle alors est qu'un geste d'enseignement «se caractérise par le fait que c'est le savoir *qui lui donne sa forme*, [son] “test linguistique” [...] étant qu'une description appropriée ne peut faire l'économie du vocabulaire propre au savoir enseigné.» (*Ibid.*, § 11)

En définitive, les gestes d'enseignement reposent «sur un système complexe de techniques en amont desquelles figure en particulier l'élaboration d'un rapport de première main au savoir.» Pour l'enseignant-e, cette élaboration suppose «la capacité à identifier la “base de référence” des savoirs-noyaux pour un contenu donné», exigeant un réel travail scientifique ainsi qu'une «certaine forme de production d'inédit» (Sensevy, 2010, § 67), de savoirs à enseigner autrement dit. Cette élucidation des «savoirs-noyaux» permet également à l'enseignant-e «d'activer une autre capacité fondamentale : celle qui consiste à identifier ces savoirs en germes dans les productions des élèves. C'est à cette condition essentielle en effet que ces savoirs vont devenir des *objets transactionnels*, au sens où ils seront portés par l'action conjointe du professeur et des élèves.²⁴»

Subsiste une difficulté toutefois. «Si l'on travaille le savoir pour lui-même, indépendamment des formes de son inculcation», on encourt le risque d'en renforcer la «densité épistémique “monologique”» et d'affaiblir «la dialectique didactique qui suppose de concevoir le savoir comme communicable au moment même où on le travaille pour soi», ce qui suppose donc «un rapport foncièrement *dialogique* au savoir» (*Ibid.*, § 69). Cela implique également un changement d'échelle, de penser les savoirs et leur transaction au niveau curriculaire et donc à mettre au premier plan la question «de la temporalité didactique»²⁵ et celle «du temps nécessaire à l'expression des savoirs.» Cela suppose aussi de mettre au cœur des réflexions et des préoccupations la question de l'expérience des élèves, puisque, comme le suggère Dewey, on peut «concevoir l'éducation comme la traversée d'expériences, certaines cruciales, qui orientent à la fois

23. Il est précisé en note qu'il s'agit «un rapport donné par l'étude effective de ce savoir et la rencontre avec des familiers de ce savoir.»

24. *Ibid.* En contrepoint, on peut ici mentionner «le fait du bon professeur» selon D. Kambouchner (2013, p. 51 *sqq.*). Ce dernier, insistant sur le ministère de la parole qui échoit à l'enseignant-e, assigne «la première condition intellectuelle de l'autorité pédagogique» dans la «certitude de la nécessité de la communication d'un certain savoir (ou, si l'on préfère, de son *installation* chez les sujets à qui on s'adresse, ou de leur *installation dans ce savoir*) et dans le *souci permanent de sa communicabilité maximale.*» Le fait est, poursuit D. Kambouchner, que le «bon professeur [...] réfléchit constamment aux conditions et aux modalités dans lesquelles ce savoir est effectivement communicable, et ce, sous une forme qu'il faut concevoir comme d'emblée dynamique.» (*Ibid.*, p. 54) On pourrait cependant lui objecter, ainsi que J. Dewey l'avait d'ores et déjà souligné, que «la difficulté, dans l'éducation traditionnelle, ne provenait pas de ce que les enseignants eussent pris sur eux la responsabilité de créer un environnement; mais de ce qu'ils ne se souciaient pas de l'autre facteur : à savoir : les aptitudes et les buts des enseignés. – Il était d'avance entendu qu'un certain ensemble de conditions étaient intrinsèquement désirables sans se préoccuper de savoir si cet environnement était apte le moins du monde à susciter une certaine qualité de réactions chez les sujets enseignés.» (Dewey, 1938/2018, p. 480-481)

25. *Ibid.*, § 72. Sur cette question, voir Sensevy, 2019.

les futures perceptions et cognitions, et les futurs affects.²⁶ » C'est ainsi que, me semble-t-il, le geste professionnel de l'enseignement ne concerne pas uniquement celui de l'enseignant-e mais qu'il a aussi pour perspective celui des élèves, lequel ne réside pas seulement dans le fait d'apprendre, mais plus largement dans leur expérience, au sens précisément défini par Dewey, d'une transaction, et même d'une « trans-action » autrement dit encore d'une *appropriation* du et des savoir(s).

5/ EXPÉRIENCE ET SUJET

Cette idée de l'expérience comme « trans-action » pour un individu-sujet me suggère une confrontation avec l'élaboration « ergologique » d'Y. Schwartz, laquelle fait d'autre part écho à la question du geste professionnel et à l'idée que sa technicité n'est pas une réduction de l'enseignement à un gestuaire ni une forclusion de l'éducation à des actions fonctionnelles. Je me contenterai ici de l'esquisser brièvement en citant les points nodaux de l'une des études d'Y. Schwartz (2010) dans laquelle il dialogue avec le courant de la didactique professionnelle²⁷, ce qui lui offre la possibilité de reprendre et de préciser certaines de ses interrogations, en particulier sur les concepts de « sujet » et d'« expérience », dont il pense « très justifié de s'interroger sur [leur] co-définition possible » et même, ajoute-t-il, « qu'il est impossible de les penser séparément. » (*Ibid.*, p. 11)

Y. Schwartz souligne d'abord l'épaisseur ontologique et la dimension historique de l'expérience²⁸ : « s'il y a expérience, alors il faut supposer un être pour qui il y a sédimentation du temps, hiérarchisation des événements » d'où il s'ensuit que « l'expérience ne peut être formatrice que si l'on suppose chez cet être une tentative continue d'intégrer les événements » c'est-à-dire « un être qui doit faire face [et] faire continûment des choix d'usage de lui-même. » (*Ibid.*, p. 12)

Formant un pli, entre l'expérience et le sujet, l'activité²⁹ est définie comme « la synergie en nous des parties "hétérogènes" de nous-mêmes » (Schwartz, 2007, p. 125) dans la visée de « renégocier notre agir dans un milieu donné » (Schwartz, 2010, p. 14). C'est dire, par conséquent, que s'imposent continuellement aux individus-sujets « des arbitrages permanents dans le vivre en général et l'agir industriel en particulier », Y. Schwartz précisant qu'il faudrait d'ailleurs « mieux parler d'arbitrages enchâssés, dont les résultantes devront tenter, selon divers empan temporels, de mettre en synergie ces hétérogènes ». Il s'agit d'arbitrer entre, d'un côté, « des *normes*

26. *Ibid.*, § 73. Dans *Éducation et expérience*, Dewey écrit que « *SITUATION et INTERACTION sont inséparables l'une de l'autre*. Une expérience est ce qu'elle est à cause de la transaction qui s'établit entre un sujet et ce qui constitue à ce moment-là son environnement ». Dès lors « les deux principes : Continuité et Interaction ne se séparent jamais l'un de l'autre » et sont « les aspects longitudinaux et latéraux de l'expérience ». Et Dewey de préciser un peu plus loin que « c'est la *continuité et l'interaction* de l'expérience qui, par leur active union, fournissent l'exacte mesure de la signification éducative et de la valeur de l'expérience. » (1938/2018, p. 479 et 480)

27. Notamment les textes de P. Rabadel et P. Pastré dans l'ouvrage collectif dont ils ont assuré la direction scientifique (2005). La discussion est poursuivie dans Schwartz, 2011.

28. Il me semble que sa conceptualisation résonne avec la conception de Dewey, qu'il ne mentionne néanmoins jamais – explicitement en tout cas.

29. Dans une postface à la réédition de son ouvrage *Expérience et connaissance du travail*, Y. Schwartz revient sur les raisons et les motifs du « rééquilibrage » des concepts d'« expérience » et d'« activité » au profit de ce dernier dans ses travaux (Schwartz, 1988/2012, p. 932-937). Il explique notamment que « l'usage de plus en plus flou » du concept d'expérience, « tant dans la spéculation intellectuelle que dans le champ des relations professionnelles, en était venu à contraster peu à peu avec les dynamiques conceptuelles extrêmement stimulantes [...] autour du concept d'activité », ce qui n'implique aucunement que le concept d'expérience ait perdu sa « pertinence intellectuelle » (*Ibid.*, p. 937).

antécédentes issues du milieu historique, social, gestionnaire, technique, mêlant [...] des savoirs patrimoniaux, génériques et des normes de gouvernement asymétrique de groupes sociaux différenciés par leurs ressources et leurs pouvoirs, et de l'autre côté, des obligations absolues à se donner ici et maintenant des *normes retravaillées* de travail et de vie. » C'est ainsi que l'activité humaine peut être définie comme « "lieu de débats de normes"³⁰ ».

Quant à la notion de « sujet » enfin, Y. Schwartz souligne tout d'abord qu'il a « dès le début refusé une "problématique du sujet" même si [il a] été de ceux qui [...] se sont battus pour faire admettre la présence de ce qu'on appelait "la subjectivité" dans les activités industrielles » et qu'il a « parlé de "soi", pour réserver la dimension d'énigmaticité, de globalité indéfinissable³¹ ». Par la suite, il lui est apparu indispensable de ne pas seulement parler « d'usage de soi mais de "corps-soi" et de "dramatique d'usage du corps-soi".³² » L'idée fondamentale réside en ceci que le « corps-soi » est le lieu ou le creuset des débats entre « les *normes antécédentes* » et « des *normes retravaillées* de travail et de vie », *hic et nunc*, de sorte que « l'agir humain ne peut être qu'une suite enchevêtrée de *renormalisations*, résultantes toujours problématiques et provisoires de ces débats. » (*Ibid.*, p. 14)

Ne serait-ce pas, alors, une bonne définition du geste et de sa dimension émancipatrice ? Encore une fois, le geste ne se réduit pas à un savoir-faire technique et à sa maîtrise, à une pratique désincarnée mais engage le « corps-soi », c'est-à-dire un débat sur le faire et le comment faire, qui renvoie à la problématique ergologique, dont Y. Schwartz (1988/2012, p. 935, n. 16) précise que le terme a été forgé à partir du verbe grec *ergasesthai*, qui recouvre « de la façon la moins déterminée les diverses formes du *faire*. » *Hic Rhodus, Hic Salta !*

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bacon F. (1986), *Novum Organum* [1620], Paris, PUF.
- Balibar É (2021), « Reproductions : une généalogie », *Actuel Marx*, n° 70, p. 12-29.
- Barthes R. (1970), *Mythologies* [1957], Paris, Éd. du Seuil.
- Beillerot J. (1982), *La société pédagogique : action pédagogique et contrôle social*, Paris, PUF.
- Benjamin W. (1991), *Écrits français*, Paris, Gallimard.
- Bourdoncle R. (2000), « Professionnalisation, formes et dispositifs », *Recherche et formation*, n° 35, p. 117-132.
- Brémond C. (1968), « Pour un gestuaire des bandes dessinées », *Langages*, n° 10, p. 94-100.
- Bucheton D. (2008a), « Les gestes professionnels : petite histoire d'une approche didactique nouvelle », in D. Bucheton & O. Dezutter (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation*, Bruxelles, De Boeck, p. 7-14.
- (2008b), « Didactique professionnelle, didactiques disciplinaires : le rôle intégrateur du langage », in Y. Lenoir & P. Pastré (dir.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*, Toulouse, Octarès, p. 285-310.
- Bucheton D. & Jorro A. (2009), « Une posture de "chercheur en lien avec la formation". La quête d'un *ethos* scientifique », in D. Bucheton (dir.), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Octarès, p. 7-24.
- Bulle N. (2010), *L'école et son double : essai sur l'évolution pédagogique en France*, Paris, Hermann.
- Canguilhem G. (2011), « De l'introspection » [1931], *Œuvres complètes*, t. 1, Paris, Vrin, p. 321-323.
- Carlyle T. (1958), *Sartor Resartus : la philosophie du vêtement*, Paris, Aubier-Montaigne.
- Cassin B. [dir.] (2019), *Vocabulaire européen des philosophies : le dictionnaire des intraduisibles*, Paris, Éd. du Seuil; Dictionnaires Le Robert.
- Certeau M. de (1990), *L'invention du quotidien : 1. Arts de faire* [1980], Paris, Gallimard.

30. *Ibid.* Sur cette question, voir Schwartz, 2004, en particulier, p. 269 *sqq.*

31. Voir Schwartz, 1994, p. 43-66 et p. 217-236.

32. Schwartz, 2010, p. 19. Voir aussi Schwartz, 2011.

- Champy P. & Gauthier R.-F. (2022), *Contre l'école injuste*, Paris, ESF Sciences humaines.
- Cizeron M. (2010), «Le geste professionnel comme outil d'analyse», in M. Cizeron & N. Gal-Petitfaux (dir.), *Analyse de pratiques : expérience et genres professionnels*, Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise-Pascal, p. 257-266.
- Détienne M. & Vernant J.-P. (2018), *Les ruses de l'intelligence : la mètis des Grecs* [1974], Paris, Flammarion.
- Dewey, J. (2018). *Démocratie et éducation* [1916] suivi de *Expérience et éducation* [1938], Paris, A. Colin.
- Fages J.-B., Pagano C., Cornille P. & Fery B. (1971), *Dictionnaire des media : technique, linguistique, sémiologie*, Tours, Mame.
- Girard P. (2001), *Le vocabulaire de Vico*, Paris, Ellipses.
- Isambert-Jamati V. (1985), «Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme "problème social" dans les milieux pédagogiques français», in É. Plaisance (coord.), «L'Échec scolaire» : *nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, Éd. du CNRS, p. 155-163.
- Jorro A. (2002), *Professionnaliser le métier d'enseignant*, Issy-les-Moulineaux, ESF.
- Kambouchner D. (2013), *L'École, question philosophique*, Paris, Fayard.
- Lautier B. & Tortajada R. (2013), «La force de travail comme marchandise particulière» [1977], *Revue Tiers Monde*, n° 214, p. 57-77
- (1978), *École, force de travail et salariat*, Saint-Martin-d'Hères, PUG; Paris, Maspéro.
- Léontiev A. (1976), *Le développement du psychisme* [1972], Paris, Éd. Sociales.
- Leplat J. (2013), «Les gestes dans l'activité en situation de travail», *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, vol. 15, n° 1; <http://journals.openedition.org/pistes/2951> (consulté le 16 décembre 2024)
- Lelièvre C. (1990), *Histoire des institutions scolaires (1789-1989)*, Paris, Nathan.
- Marcel J.-F., Tardif M. & Piot T. [dir.] (2022), *Trente ans de politique de professionnalisation des enseignants : regards internationaux*, Toulouse, Presses universitaires du Midi.
- Maillard F. (2020), «La certification pour tous : une arme à double tranchant», *La Pensée*, n° 404, p. 93-105.
- Marx K., Engels F. & Weydemeyer J. (2014). *L'Idéologie allemande : premier et deuxième chapitres*, Paris, Les Éditions Sociales.
- Merle P. (2017), *La démocratisation de l'enseignement* [2002], Paris, La Découverte.
- Moignard B. et Ouafki M. (2015), «Des élèves à la porte : les nouvelles frontières de la prise en charge des élèves "perturbateurs"», in P. Rayou (dir.), *Aux frontières de l'école : institutions, acteurs et objets*, Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes, p. 87-108.
- Paget D. (2024), *Ce que l'école devrait apprendre à tous : se connaître, s'ouvrir, se relier*, Vulaines-sur-Seine, Éd. du Croquant.
- Pallotta J. (2021), «Le moment 1970 sur la reproduction : Althusser et Bourdieu», *Actuel Marx*, n° 70, p. 96-110.
- Parrochia D. (1991). *Mathématiques & existence : ordres, fragments, empiètements*. Seyssel, Champ Vallon.
- Pastré P. (2005), «Genèse et identité», in P. Rabardel & P. Pastré (dir.), *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement*, Toulouse, Octarès, p. 231-260.
- Perrenoud P. (1994), «Ce que l'école fait aux familles : inventaire» [1987], in C. Montandon & P. Perrenoud (dir.), *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible?*, Bern, P. Lang, p. 89-168.
- Prost A. (1997), *Éducation, société et politiques : une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*, Paris, Éd. du Seuil.
- Rabardel P. & Pastré P. [dir.] (2005), *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement*, Toulouse, Octarès.
- Ravon B. (2000), *L'«échec scolaire» : histoire d'un problème public*, Paris, Inpress.
- Robert A. D. (2015), *L'école en France : de 1945 à nos jours*, Grenoble, PUG.
- Schwartz Y. (1994), *Travail et philosophie : convocations mutuelles* [1992], Toulouse, Octarès.
- (2004), «Raison pratique et débat de normes», in M. Bienenstock & A. Tosel (dir.), *La raison pratique au XX^e siècle : trajets et figures*, Paris, L'Harmattan, p. 261-294.
- (2007), «Un bref aperçu de l'histoire culturelle du concept d'activité», *Activités*, vol. 4, n° 2, p. 122-133; <https://journals.openedition.org/activites/1728> (consulté le 12 janvier 2025).
- (2010), «Quel sujet pour quelle expérience?», *Travail et apprentissages*, n° 6, p. 11-24.

- (2011), « Pourquoi le concept de corps-soi ? Corps-soi, activité, expérience », *Travail et apprentissages*, n° 7, p. 148-177.
- (2012). *Expérience et connaissance du travail* [1988], Paris, Messidor/Éd Sociales.
- Sensevy G. (2005), « Sur la notion de geste professionnel », *Lettre de l'AIRDF*, vol. 36, n° 1, p. 4-6.
- (2010), « Notes sur la notion de geste d'enseignement », *Travail et formation en éducation*, n° 5, <http://journals.openedition.org/tfe/1038> (consulté le 14 décembre 2024).
- (2019), « Forme scolaire et temps didactique », *Le Télémaque : philosophie, éducation, société*, n° 55, p. 93-112.
- Serrière M.-T. (1959), *Le T. N. P. et nous*, Paris, J. Corti.
- Shulman L. (2007), « Ceux qui comprennent : le développement de la connaissance dans l'enseignement » [1986], *Éducation & didactiques*, vol. 1, n° 1, p. 97-114.
- Vergnaud G. (1996), « Au fond de l'action, la conceptualisation », in J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, p. 275-292.

Vincent Charbonnier est docteur en philosophie de l'Université Toulouse 2-Jean-Jaurès. Il est enseignant-formateur en philosophie et sciences de l'éducation à l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation de Nantes (INSPÉ-Nantes Université) et chargé d'enseignement en philosophie de l'éducation au département de Sciences de l'éducation et de la formation de Nantes Université et membre associé au Centre de recherches en éducation de Nantes (CREN, Nantes Université & Le Mans Université). Il est membre du bureau de la Société francophone de philosophie de l'éducation (SoFPhiEd), en charge des questions éditoriales.

vincent.charbonnier@univ-nantes.fr

<https://orcid.org/0000-0002-4301-4061>

Vincent Charbonnier holds a doctorate in philosophy from the University of Toulouse 2-Jean-Jaurès. He is a teacher-trainer in philosophy and educational sciences at the National Institute of Teaching and Education of Nantes (INSPÉ-Nantes University) and a lecturer in philosophy of education in the Department of Educational Sciences and Training at Nantes University. He is also an associate member of the Center for Research in Education of Nantes (CREN, Nantes University & Le Mans University). Finally, he is a member of the board of the French-speaking Society of Philosophy of Education (SoFPhiEd) in charge of editorial matters.

vincent.charbonnier@univ-nantes.fr

<https://orcid.org/0000-0002-4301-4061>